**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POR QUE ENSINAR HISTÓRIA? O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POR QUE ENSINAR HISTÓRIA? O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POR QUE ENSINAR HISTÓRIA? O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S586p Silva, Cleonice Aparecida Raphael da
Por que ensinar história? O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental / Cleonice Aparecida Raphael da Silva. -- Maringá, 2017.
185 f. : il. tab.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. História - Ensino fundamental. 2. Livro Didático. 3. História - Estudo e ensino. 4. Educação - Teoria crítica - Análise. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed 372.981

MGC-002016

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA

**POR QUE ENSINAR HISTÓRIA? O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof. Dr.^a Glaciane Cristina Xavier Mashiba – UEM

Prof.^a Dr.^a Simone Moreira de Moura – UEL - Londrina

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

Maringá, 24 de fevereiro de 2017

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam no potencial formador e transformador da educação e que sonham com uma escola pública verdadeiramente democrática, de qualidade e voltada para a formação humana.

AGRADECIMENTOS

Neste momento quero externar um profundo sentimento de gratidão a todos aqueles que, de certa forma, inspiraram-me a seguir em frente, acreditando no potencial formador e transformador da educação.

Em especial, à professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, que me ensinou a trilhar os caminhos da Teoria Crítica da Sociedade. Suas palavras me ensinaram e me fortaleceram; fizeram-me compreender que há uma possibilidade de superação para a educação que temos. Suas convicções acerca de uma educação voltada para a formação humana com vistas à emancipação dos indivíduos me fizeram acreditar que é possível superar os limites de uma formação que não nos possibilita a reflexão.

Aos colegas e companheiros do Grupo de Pesquisa: Vinícius, Rubiana, José Mateus e Analice. Juntos, aprendemos a exercitar a reflexão crítica. Sem as orientações da professora Maria Terezinha e sem eles teria sido difícil desvelar as contradições e, assim, refletir sobre a importância de se elaborar o passado no momento de tantas convicções e incertezas.

Aos membros da banca examinadora, professora Simone Moreira de Moura, professor João Luiz Gasparin e professora Glaciane Cristina Xavier Mashiba, pelos comentários, contribuições e sugestões que enriqueceram este estudo.

Às pessoas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá: coordenadores, professores e colegas de turma. Em especial, aos funcionários, Márcia Galvão e Hugo Alex da Silva, pela atenção e dedicação às questões administrativas.

Por fim, agradeço aos meus filhos, esposo, pais e familiares, pelo carinho, humor e paciência que tiveram enquanto eu desenvolvia esta pesquisa e os privava de minha atenção. Pelo apoio de todas as horas, sou muito grata à Maria Eduarda, minha filha, pela atenção e carinho com que sempre me auxiliou. Ao Wellington, meu filho, pela companhia nos momentos que eu me estendia nos estudos. Ao Claudinei, esposo, companheiro, amigo, por estar sempre ao meu lado, compreendendo minha ausência, apoiando-me e incentivando-me. Aos meus pais, por me ensinarem desde pequena o valor da educação.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 1995, p.12).

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. **POR QUE ENSINAR HISTÓRIA? O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 185 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2017.

RESUMO

Na década de 1990, no contexto de redemocratização do Estado brasileiro, firmou-se como consenso a necessidade de se formar para a cidadania. Nesse contexto, ocorreram mudanças na legislação e normas para o ensino e a formação, destacando-se a publicação de Parâmetros e Diretrizes Curriculares para diferentes níveis da educação básica. As propostas educacionais passaram a prezar por habilidades e competências que envolvem a competitividade, o exercício da liderança, a participação e o saber viver juntos. Isso também se estabeleceu como prioridade para o ensino de história. Pela dificuldade de os processos educacionais serem compreendidos nos limites da sala de aula, esta **pesquisa busca resposta para a seguinte questão: por que e para quem ensinar história?** Sabendo-se que existe um forte apelo para a formação de cidadãos críticos e participativos, objetivamos desvelar: no que consiste a formação que está na base de documentos oficiais orientadores do ensino? A que projeto social responde? Que possibilidades e limites a formação almejada apresenta do ponto de vista de uma formação para o desenvolvimento humano e para a emancipação? Quais as implicações dessa concepção de formação para o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental? Em que medida os livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental veiculam essa concepção de formação? No que se refere ao livro didático, os dados foram coletados em livros didáticos de História para o 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da Coleção Ligados.com História, avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2016 e adotados pelas escolas da rede municipal de educação de Maringá para o triênio 2016-2018. A análise fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, principalmente em estudos de Adorno, Horkheimer, Benjamim e Marcuse que destacam conceitos como esclarecimento, formação para a adaptação, educação para a emancipação, experiência formativa e pseudoformação. Evidencia-se que as propostas de ensino apresentadas pelos livros didáticos analisados limitam a possibilidade de reflexão e a relação entre presente e passado, apontando para um processo de pseudoformação. Não observamos nos livros didáticos analisados uma proposta de ensino que estimule a elaboração do passado, para se conhecer e compreender as causas que geram a barbárie e que podem possibilitar que 'Auschwitz se repita'. Portanto, são propostas nas quais o fortalecimento da reflexão e do próprio indivíduo – condição para o exercício da cidadania – não encontra subsídios.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Ensino de História. Livro Didático. Pseudoformação.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. **WHY TO TEACH HISTORY? THE TEACHING OF HISTORY IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING.** 185 sheets. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Prof.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2017.

SUMMARY

In the 1990s, no context of redemocratization of the Brazilian state, it was agreed as a consensus the need to train for a citizenship. In this context, implementation of changes in legislation and standards for education and training, highlighting a publication of Curriculum Parameters and Guidelines for different levels of basic education. As educational proposals come to appreciate for skills and competences that involve a competitiveness, the exercise of leadership, participation and the knowledge to live together. This has also established itself as a priority for the teaching of history. Due to the difficulty of the educational processes are understood within the limits of the classroom, this research seeks the answer to the following question: why and for what to teach history? Knowing that there is a strong call for a formation of critical and participative citizens, we aim to unveil: is there no training that is based on official teaching documents? What social project does it respond to? What possibilities and limits does a desired formation present from the point of view of a formation for human development and for an emancipation? What are the implications of this conception of formation for the teaching of History for the initial years of elementary school? To what extent have the textbooks of History for the years been fundamental to elementary education convey this conception of formation? As far as the textbook is concerned, the data were collected in History textbooks for the 2nd, 3rd, 4th and 5th years of the Ligados.com History Collection, approved by the National Textbook Program of 2016 and adopted by schools Municipalities of education in Maringá for the triennium 2016-2018. The analysis is based on the Critical Theory of Society, especially in studies of Adorno, Horkheimer, Benjamim and Marcuse that stand out concepts such as enlightenment, formation for an adaptation, education for an emancipation, formative experience and pseudo-formation. It is evidenced that as teaching proposals presented by textbooks analyzed limit the possibility of reflection and a relationship between the present and the past, pointing to a process of pseudoformation. We did not observe in the textbooks analyzed a proposal of teaching that stimulates the elaboration of the past, so that they are known and that the causes that generate the barbarism and that allow that 'Auschwitz is repeated'. Therefore, they are proposals in which the strengthening of reflection and of the individual himself - condition for the exercise of citizenship - finds no subsidies.

Keywords: Critical Theory. Teaching History. Textbook. Pseudoformation.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Jogo da cidadania.....	p.131
---	-------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	– Banco Mundial
Cepal	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DCNEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNGEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEF	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos
DUDH	– Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	– Estatuto da Criança
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LD	– Livro Didático
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
Seed	– Secretaria de Estado da Educação
SEB	– Secretaria da Educação Básica
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	– Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2. EDUCAÇÃO PARA QUÊ: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	27
2.1 Formação para a afirmação do modo de produção capitalista.....	28
2.3. Educação para formação humana e emancipação.....	38
3. A TEORIA CRÍTICA E A HISTÓRIA: UMA TEORIA DA HISTÓRIA OU APENAS A SINALIZAÇÃO DE UMA OUTRA PERSPECTIVA DE ENSINO	45
3.1 Esclarecimentos sobre a disciplina e o ensino de história: o percurso na definição da fundamentação teórica.....	45
3.2 Por que e para quê ensinar História?	55
4. ELABORAÇÃO DO PASSADO: POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	70
4.1. A educação brasileira no contexto de internacionalização do capital e de ressignificação de conceitos	70
4.2. Relatório Delors: do ideal de democracia à formação pretendida.....	71
4.3 Política Educacional Brasileira	81
4.3.1 Política educacional brasileira: dos discursos neoliberais aos documentos oficiais	83
5. PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: FORMAÇÃO OU PSEUDOFORMAÇÃO?	97
5.1 Edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016: princípios e critérios da seleção do livro didático e considerações sobre a perspectiva de ensino de História	97
5.2 Sobre a coleção Ligados.com História.....	101
5.3 Sobre a estrutura da coleção Ligados.com História.....	106
5.4 Sobre os livros da coleção: em destaque as orientações e propostas de ensino	

específicas para cada ano.....	109
5.5 O princípio do direito e do dever como fundamento da educação para a adaptação.....	113
5.6 Conhecimento e formação da consciência histórica: memória, experiência e relação entre presente e passado.....	136
5.7 Sobre a formação pretendida: pseudoformação.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	176

INTRODUÇÃO

Desde 2003, quando iniciamos nossa atuação na educação pública, temos vivenciado desafios e acompanhado mudanças em relação a propostas curriculares, sobretudo no que se refere às orientações para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. São questões que se fazem presentes desde a década de 1990, quando, no Brasil, as propostas para reformas educacionais passaram a enfatizar com mais veemência a necessidade de se formar para a cidadania, a participação, o saber viver juntos, ao mesmo tempo que passaram a prezar por habilidades e competências que envolvem a competitividade e o exercício da liderança, caracterizando, assim, uma formação voltada ao desenvolvimento do homem ideal para se adaptar e contribuir para a preservação da sociedade vigente (GALUCH; SFORNI, 2011). Isso também se estabeleceu como prioridade para o ensino de história.

Ao voltarmos nossa atenção para a História ensinada no ensino fundamental, percebemos que, em razão das orientações expressas em documentos oficiais, a maior ênfase recai sobre o quê ensinar e como ensinar e menos no porquê se ensina e no para quê se ensina História. Esta disciplina tornou-se responsável pela “[...] divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática” (BRASIL, 2013, p.113) e passou a substituir conteúdos “[...] vinculados à educação patriótica pela disseminação de valores de estímulo à convivência social, ao respeito, à tolerância e à liberdade, no intuito da formação de cidadãos que busquem uma sociedade justa e igualitária” (GATTI, 2010, p.105).

Contudo, embora seja consensual a proposta de se formar para a cidadania, vivemos em uma sociedade contraditória: somos sujeitos livres, porém nossa liberdade é vigiada. Somos educados para respeitar as diferenças, sobretudo de condições sociais e para sermos solidários em um mundo extremamente individualista, em que o outro é um estranho e o indivíduo um solitário e frio no meio da multidão. Conforme Marcuse:

[...] a multidão ‘é certamente, composta de indivíduos – mas de indivíduos que deixam de estar isolados, que deixam de pensar’. [...] A multidão é uma associação de indivíduos que foram despojados de todas as distinções ‘naturais’ e pessoais e reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio. Como membro de uma multidão, o homem se tornou o sujeito padronizado da autopreservação bruta (MARCUSE, 1999, p. 21-22).

Na sociedade da multidão, das massas, do tudo novo e do sempre igual, parece não existir o desigual, nem mesmo a desigualdade. Acostumamo-nos com um discurso a favor do respeito às diferenças e à diversidade cultural, mas o respeito tem sido mínimo nas relações que estabelecemos com o outro, seja na escola, na rua, no trânsito, no trabalho, na igreja, em casa. Como observa Sennett (2009), enfrentamos a corrosão do caráter, dadas as condições objetivas que, em vez de produzir indivíduos fortalecidos e conscientes, promovem cada vez mais o individualismo.

Pouco se compreende o homem como um ser histórico e social. Sua consciência é formada sob o discurso da autonomia, da solidariedade, da cooperação e da flexibilidade, cujos princípios, de acordo com Carvalho (2012) e Höfling (2001), saltam da economia para as relações pessoais, inibindo a compreensão de si e diluindo a possibilidade de experiências formativas tal como as definem Adorno (1995).

De certa forma, a historicidade e a sociabilidade, marcas das relações essencialmente humanas, vão sendo substituídas por uma ideia de cidadania voltada para a equidade social e sufocadas pela modernização. Na sociedade do consumo, “[...] imagens, palavras, informações diluem-se com a mesma rapidez com que chegam” (ROVAI, 1995, p. 83). Somos conduzidos por uma avalanche de informações concebidas como conhecimento, que não nos ajudam a romper com a falsa ideia de solidariedade, igualdade e de cidadania. São informações que nos foram e nos são ensinadas pelo universo midiático e pelas práticas pedagógicas que, em nome dos discursos oficiais, articulam-se em torno da aprendizagem de valores inerentes à vida em sociedade, inclusive nas aulas de História.

Segundo Rovai (1995), vivemos o contexto da produção controlada, do tempo domado, em que as relações de poder e força perpassam o cotidiano cronometrado e

racionalmente organizado. Pouco refletimos sobre essas condições, quiçá, porque, nas últimas décadas, a vida resume-se ao momentâneo, sem perspectivas de futuro. De igual forma, o passado é entendido como algo que ficou para trás e, portanto, deve ser esquecido.

Rompemos todos os dias com a noção de passado, da mesma forma que rompemos com a noção de futuro, a não ser como algo que pode ser o ‘aperfeiçoamento’ do já existente. Consideramos ultrapassado tudo o que diz respeito ao passado, precisando ser atualizado e ter caráter de novidade, devido às pressões exercidas pela ideia de progresso, muitas vezes, avassaladoras, tal como afirma Rovai (1995).

Diante do homem, do sujeito e na perspectiva do desenvolvimento humano, não temos clareza sobre o que é o novo tão decantado na sociedade atual. Que novo poderia ser, em se tratando de homem como sujeito, pois no que depende do fortalecimento da subjetividade e da educação, esse novo não consegue se firmar. O homem está sendo cada vez mais banalizado, barbarizado, expropriado do saber e de si mesmo.

É, pois, a partir dessas contradições que emerge nosso interesse pelo ensino de História. No “[...] contexto da escola, situada e datada a que temos hoje” (SAMPAIO, 1988, p. 24), em que tanto se afirma a necessidade de formação para a cidadania e para a participação, torna-se pertinente analisar: que conhecimento histórico objetiva-se transmitir na escola? Que participação deseja-se instituir? Que consciência se almeja formar? Consideramos que tal análise é fundamental para compreendermos o que significa exercitar a cidadania ‘de maneira crítica e consciente’, o que, certamente, guarda uma estreita relação com um determinado projeto social.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá permitiu-nos cursar as disciplinas *Seminário de Pesquisa em Educação e Trabalho, Educação e Práticas Pedagógicas* que nos conduziram a estudos que, embora não tratem especificamente do ensino de história, foram fundamentais para a compreensão das transformações sociais ocorridas ao longo da história e suas contradições, bem como para o desvelamento dos condicionantes históricos de afirmação do modo de produção capitalista e do processo de constituição dos sistemas públicos de ensino. Estamos nos

referindo aos estudos de Marx (1985), Coriat (1985), Harvey (2003), Braverman (1974), Taylor (1990), Carvalho e Schimtz (1988).

Dentre outras leituras, as de Galuch e Sforini (2012), Palangana (1998), Marcuse (1967, 1999), Adorno (1995) e Libâneo (2010) trouxeram elementos para refletirmos sobre a educação que temos como resposta às demandas do modo de organização da produção e, assim, compreendermos que no contexto histórico de reestruturação do modo de organização da produção e mediante a necessidade de potencializar o desenvolvimento econômico do país, a educação passou a ser (re)pensada como uma importante estratégia para promover a redemocratização da sociedade brasileira e criar as condições favoráveis para a circulação do capital. As análises de Carvalho (2012) e Galuch e Sforini (2012) revelam que os movimentos e as legislações após 1990 passaram a ter direcionamentos específicos em consonância com a necessidade de se adequar o sistema educacional ao novo modelo de produção econômica que se despontava com a passagem da produção rígida para a flexível. As autoras destacam que no cenário mundial, sob a influência das orientações de organismos multilaterais¹, acentuaram-se as discussões acerca da necessidade de se repensar a educação como estratégia para alavancar o desenvolvimento econômico e social dos países de economia periférica, sobretudo os da América Latina. Assim, na década de 1990, a finalidade maior da educação passou a ser o atendimento às novas demandas do mercado, dentre as quais as de formar as habilidades necessárias para o indivíduo se adequar à economia flexível e informacional, com vistas à manutenção da ordem estabelecida – condição para a criação de um clima favorável à circulação do capital e à produção e acumulação de caráter flexível, destoando daquele que deveria ser o seu objetivo primeiro: criar uma educação igualitária com vistas à formação humana e à emancipação.

No Brasil, vários documentos foram elaborados no que diz respeito à efetivação de diretrizes para a organização escolar e à prática pedagógica. Dentre eles, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da

¹ O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e suas instituições – a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (Unicef) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

Educação Básica (DCNEB) de 2013 e o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010), que em consonância com o disposto no art. 27 da LDB n. 9394/96, assegura:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 1996, p. 28, grifos nossos).

Nesse sentido, analisar o ensino de história exige compreender a intencionalidade do discurso a favor da democratização, da igualdade e da qualidade no sentido de desvelar em que medida almeja-se uma educação igualitária para todos ou uma educação que se apresenta como meios para viabilizar a formação que contribui para a manutenção da ordem vigente.

A leitura de documentos oficiais nos fez perceber que neles poderíamos encontrar elementos relevantes para a reflexão que pretendíamos desenvolver. Todavia, não poderíamos perder de vista que a análise e interpretação desses documentos, tal como recomenda Sampaio (1988, p. 26), não poderia ser feita desvinculada “[...] do contexto em que foram produzidos”. Assim, fomos à Höfling (2001) para compreendermos o que é Política Pública e como as políticas sociais são pensadas para a área da educação.

O estudo da política educacional brasileira possibilitou-nos perceber que, no Brasil, desde o início da década de 1990, tem-se acompanhado a ênfase na proposição de uma educação democrática e de qualidade para todos, voltada para a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola.

As luzes lançada por essas leituras foram fundamentais para percebermos que palavras como democracia, participação, igualdade, cidadania, qualidade, autonomia e

equidade foram incorporadas ao discurso dos organismos multilaterais para justificar suas ações e intenções em relação à educação. São palavras que, de acordo com Carvalho (2012), durante muito tempo se configuraram como bandeira de luta de profissionais da educação que almejavam uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade, todavia, no discurso atual, passaram a ter o sentido determinado pelo pensamento liberal. Isso nos levou a refletir sobre a educação como “[...] uma presa dos determinantes sociais” (SAMPAIO, 1988, p. 22).

Para compreendermos como os termos igualdade, democracia e cidadania passaram a ser empregadas como palavras-chave na formulação de política pública e na reforma educacional, sobretudo dos países de economia periférica, recorreremos às ideias de Marcuse (1999) sobre os mecanismos de controle. Constatamos, então, que ambas sofreram alteração de sentido. Segundo Crochík (2003), a ênfase que se dá

[...] à cidadania, à participação democrática para tornar a sociedade mais justa pertence ao conjunto de ilusões destinado a pregar esperanças numa sociedade anacrônica, ou seja, que já esgotou as suas possibilidades de realização de felicidade, liberdade e justiça (CROCHÍK, 2003, p.17).

De acordo com Marcuse (1999), a ideia de democracia pressupõe a construção da cidadania e a real participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão que envolvem a vida pessoal e coletiva, mas ao ser tomada pelo pensamento liberal, de acordo com Carvalho (2012), converte-se em participação, dando origem à ideia de democracia participativa.

Igualdade é um conceito que está intimamente ligado a que todos tenham as mesmas condições sociais e econômicas, condição essencial para a constituição de uma sociedade justa e humana. Em vez disso, passa a ser entendida como igualdade de oportunidades em consonância com a ideia de equidade, um conceito diferente que estimula o vir a ser igual a partir das oportunidades concedidas e da capacidade de cada um para explorá-las e delas usufruir. Em outras palavras, a ideia de igualdade social e de direitos vinculada ao verdadeiro sentido de democracia é substituída pela ideia de

igualdade de oportunidades, tal como afirma Carvalho (2012), um conceito que está relacionado à perspectiva de competição e a uma visão individualista. Ao primar pela oferta de oportunidades, não garante que todos tenham acesso às mesmas condições econômicas, mas oferece aos sujeitos a possibilidade de serem competitivos.

Esse discurso, que vai se tornando uma verdade, além de corroborar para impedir que o indivíduo compreenda as reais condições que o cercam, impossibilita a constituição de uma sociedade justa, humana e igualitária para todos, pois

[...] a defesa da democracia formal, e não da plena democracia, da cidadania formal, e não da plena cidadania, auxilia na criação de uma consciência expropriada de si mesma, ou seja, que se impede de perceber o que se percebe: a miséria existente, que não se restringe à miséria material encontrada em países como o nosso, mas que abrange também a miséria psíquica, que não é determinada psiquicamente CROCHÍK, 2003, p.18).

Segundo Adorno (1995, p. 36), “[...] na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma”. A proposta de democracia, apelando ou orientando para a participação como forma de amenizar os conflitos provocados pelos problemas sociais – e ao mesmo tempo amenizar a pobreza – dificulta a possibilidade de o indivíduo se contrapor ao discurso da participação, firmado como consenso, dado seu caráter “humanista”, concorrendo para o aumento da miséria material e também da miséria psíquica, porque inibe as possibilidades de reflexão. Como esclarece Adorno:

A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo (ADORNO, 1995, p. 44).

Assim, fomos delineando o problema de nossa pesquisa: compreender a perspectiva de formação que está na base das orientações para o ensino de história e a formação que se pretende legitimar por meio de propostas pedagógicas. Entendemos que poderíamos analisar somente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013, o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010), bem como o Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP), as propostas curriculares, os planejamentos de ensino, cadernos de alunos, metodologia, ação didático-pedagógica, processos de ensino e aprendizagem, avaliação, livros de chamada, relação professor-aluno, atuação docente considerando os tabus ou representações acerca do magistério, pois todas trazem indícios da formação pretendida (GALUCH, 2004). Todavia, considerando que os livros didáticos são frutos de uma política educacional, e que, portanto, disseminam objetivos para a educação brasileira que se pautam numa concepção político-pedagógica, ou seja, numa concepção de formação humana, optamos por verificar as propostas de ensino apresentadas em livros didáticos de história para os anos iniciais do ensino fundamental.

Autores como Bittencourt (1993), Munakata (2012) e Choppin (2004) revelam que, como expressão das políticas educacionais, o livro também se apresenta como um programa de governo, constituindo-se como produto de uma dada visão de mundo, de homem, de escola e de sociedade que se pretende legitimar. Além dos conteúdos, das orientações técnicas e instrumentais, ele veicula atitudes e valores, exercendo uma função ideológica e cultural.

Para Choppin (2004), os livros didáticos assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções, que podem variar consideravelmente dependendo do ambiente sociocultural, da época, das disciplinas, dos níveis de ensino, dos métodos e das formas como são utilizados. De acordo com Munakata (2012), para Choppin, as funções do livro didático são:

- a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação

dele;

b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes, àquela disciplina;

c. Ideológica e cultural, vetor 'da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes' (ibidem, p. 553);

d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, 'cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno' (CHOPPIN apud MUNAKATA, 2012, p.186).

Levando-se em consideração cada uma dessas funções, entendemos que além de o livro didático se constituir uma referência, é um dos instrumentos norteadores da prática pedagógica. Sem desconsiderarmos o aspecto ideológico e cultural que o envolve, esse recurso é uma fonte para o desvelamento dos discursos, bem como das intenções sociais, econômicas e políticas que determinam a efetivação da prática pedagógica, e, em última instância, os sentidos e a função da educação na atualidade.

Nesse sentido, pela dificuldade de os processos educacionais serem compreendidos nos limites da sala de aula, escolas ou sistemas, quando não se leva em consideração as orientações contidas em documentos oficiais que, por sua vez, remontam à questões objetivas, **o problema desta pesquisa ficou assim delimitado: por que e para quê ensinar história?**

Sabendo-se que existe um forte apelo para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade, **objetivamos desvelar: no que consiste a formação que está na base de documentos oficiais orientadores do ensino? A que projeto social responde? Que possibilidades e limites a formação almejada apresenta do ponto de vista de uma formação para o desenvolvimento humano e para a emancipação? Quais as implicações dessa concepção de formação para o ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental? Em que medida os livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental veiculam essa concepção de formação?**

Considerando que o ensino de uma disciplina envolve um conjunto de conteúdos, bem como de propostas de encaminhamento da prática pedagógica, nesta pesquisa analisaremos as propostas para o ensino de história, apresentadas por livros didáticos para

o 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, tendo como base teórica a Teoria Crítica da Sociedade – questões analisadas nas seções quatro e cinco.

Dentre os trabalhos desenvolvidos por representantes desta Teoria, muitos contribuem para a análise da educação, sobretudo os de Adorno (1932, 1951a, 1951b, 1956, 1972, 1975, 1995), Horkheimer e Adorno (1985), Benjamin (1940, 1987) e Marcuse (1967, 1999), já que analisam criticamente a sociedade, o conhecimento nela produzido e as consequências para a (de)formação humana.

Adorno e Horkheimer (1995), ao refletirem sobre os motivos pelos quais a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova barbárie, sinalizam a educação como uma das instâncias envolvidas na “auto-destruição do esclarecimento”, justamente por tornar supérfluas suas funções. Desse modo, são autores que apresentam conceitos fundamentais para a nossa análise, dentre os quais destacamos: formação para a adaptação, educação para a emancipação, esclarecimento, experiência formativa e pseudoformação.

Os resultados da nossa pesquisa estão apresentados nesta dissertação que está estruturada em cinco seções. Na segunda seção, refletimos sobre o para quê da educação a partir dos estudos de Adorno (1995) em *Educação e emancipação*. Primeiramente, tratamos da educação como expressão e resposta às mudanças de uma determinada forma de organização da produção, destacando o fato de que, ao priorizar uma formação voltada para a (re)produção do modo de produção, a educação distancia-se daquele que deveria ser o seu objetivo primeiro: desenvolver nos sujeitos a autonomia e promover a emancipação. Ainda nessa seção, refletimos sobre as possibilidades de emancipação que se abrem pela via de uma educação voltada para a resistência em relação à ordem estabelecida.

Na terceira seção, centramos a atenção na Teoria Crítica e na História, esclarecendo o percurso que percorremos para a definição da fundamentação teórica. A intenção é destacar que Adorno (1932) não elabora uma teoria para o ensino de história, mas apresenta reflexões que sinalizam para uma perspectiva capaz de superar as funções assumidas por essa disciplina em decorrência da reorganização do processo de produção e da redemocratização ocorrida no Brasil. Para enfatizar a importância da História para o

processo de formação com vistas à emancipação recorreremos à leitura de Adorno (1995), que inicialmente nos remeteu ao ‘para quê’ da educação e nos possibilitou o entendimento do significado da educação a partir da Teoria Crítica da Sociedade, para atribuir um novo sentido ao ‘por quê’ e ao ‘para quê’ ensinar História.

Para além das reflexões sobre a relevância do ensino de história para uma formação que não se limita à adaptação, sinalizamos as possibilidades de um ensino voltado para o desenvolvimento humano. No contexto em que o presente é fascinante e a relevância é dada ao ‘aqui e agora’, buscamos desvelar ‘por que’ e ‘para quê’ ensinar História, destacando a necessidade de se elaborar o passado, como condição para que as causas da barbárie possam ser compreendidas e, quiçá, superadas.

Na quarta seção, os condicionantes históricos e sociais que influenciaram a elaboração e divulgação do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: *Educação um Tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Jacques Delors estão no centro da nossa reflexão. Temos a intenção de destacar como as condições objetivas das últimas décadas do século XX conduziram à elaboração de documentos orientadores das reformas curriculares da educação básica brasileira, no sentido de compreender como conceitos como democracia e participação foram ressignificados e alinhados ao propósito de atendimento às demandas da sociedade vigente. Ainda nessa seção, analisamos documentos que orientam e definem a organização e o funcionamento da educação brasileira: a Constituição Federal promulgada em 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96); os PCNs. Também analisamos documentos mais pontuais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013, o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2010) e o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016 (BRASIL, 2015).

Na quinta seção, com base em conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, analisamos as propostas de ensino apresentadas pela coleção *Ligados.com História*, avaliada e aprovada pelo PNLD 2016, adotada por todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de

Maringá, para os anos iniciais do ensino fundamental no triênio 2016-2018. Os dados são analisados mediante as seguintes unidades de análise: a) o princípio do direito e do dever como fundamento da formação para a adaptação; b) conhecimento e formação da consciência histórica: memória, experiência e relação entre presente e passado; c) formação pretendida.

Nesse sentido e parafraseando Vilela (2006), esperamos que esta pesquisa contribua para evidenciar o potencial da Teoria Crítica da Sociedade para a análise de questões educacionais atuais, não apenas no campo da História, mas de estudos e debates que buscam desvelar as contradições da sociedade e da educação e indicar possibilidades para a sua superação.

2 EDUCAÇÃO PARA QUÊ: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Refletir sobre a educação que temos é condição para que o seu verdadeiro sentido e o do ensino de História possam ser retomados. Contudo, esta reflexão exige que, primeiramente, desvelemos as contradições em relação à educação, analisando os condicionantes históricos da organização da educação na atualidade e os elementos que, segundo Adorno (2005), (de)formam os indivíduos na sociedade atual.

Nos dizeres de Adorno (1995), o presente é histórico. Por isso, para compreendermos a sociedade e a educação na atualidade, precisamos recusar a ideia de uma história linear, determinada pela continuidade e tentar captar seu movimento pela via da contradição.

Na nossa sociedade a educação acaba se configurando como expressão e resposta às demandas do capital. Isso pode ser melhor entendido quando estabelecermos uma relação com o passado, no sentido de elaborá-lo. Elaborar o passado é condição para considerar o movimento histórico e explicar como a 'educação pública' foi sendo historicamente adequada aos interesses do modo de produção capitalista.

Nos dizeres de Marx e Engels (1992, p. 23), “[...] para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”. Essa afirmação nos leva a refletir sobre o fato de que, com a criação da escola pública, a educação para todos começa a se concretizar, todavia, ao longo da história, a formação para a adaptação à sociedade, inclusive do não trabalho, se sobrepôs à formação humana.

De acordo com Adam Smith (MARX; ENGELS, 1992), a educação do filho do trabalhador deveria ser mínima; apenas o suficiente para evitar a degeneração completa, por isso, a escolha, inclusive, da expressão 'educação popular' demandou muito cuidado, pois acreditava-se que a formação, se conduzida por si mesma, poderia promover a emancipação do proletariado e a desestruturação da ordem estabelecida.

Por tais razões, na trajetória de (re)estruturação da organização da produção capitalista e de (re)adequação do trabalhador às demandas objetivas, a educação, sobretudo pública, apresenta-se como importante aliada da economia, sendo instrumento para formar o perfil de sujeito adequado à sociedade. Esse passou a se constituir o objetivo da educação que, mesmo direcionada por constantes reformas, distancia-se cada vez mais daquele que deveria ser o seu objetivo primeiro: formar o indivíduo com vistas a oportunizar a sua emancipação.

2.1 Formação para a afirmação do modo de produção capitalista

No século XVI, quando ainda a sociedade era feudal, o trabalho voltava-se para o cultivo da terra. O trabalhador detinha o controle dos instrumentos de trabalho, do espaço e do tempo de produção, bem como do resultado do seu trabalho; contudo, no decorrer dos tempos, o feudalismo vai se desestruturando em meio ao desenvolvimento comercial e à consolidação de novos valores.

Sobre esse processo, Galuch (2013), faz a seguinte reflexão:

Enquanto os mercadores estavam empenhados em comercializar artigos de luxo, especiarias e artigos manufaturados, a nobreza se esbaldava com aquilo que poderia adquirir. Com esse novo comportamento, o excedente da produção do feudo, antes empregado para alimentar um contingente de rendeiros, clientes e servos, passou a ser trocado por supérfluos. Nesse caso, sem violência explícita ou declarada, o feudalismo foi sendo silenciosamente corrompido pelo comércio de produtos advindos das manufaturas (GALUCH, 2013, 25).

Lentamente a burguesia foi ganhando espaço sem que a nobreza sentisse que estava perdendo o seu (GALUCH, 2013). E, “[...] mesmo sem plena consciência por parte dos homens, as mudanças foram ocorrendo e uma nova sociedade foi gestada no ventre do próprio feudalismo” (GALUCH, 2013, p. 25).

Na obra *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*, Smith (1996) evidencia que a acumulação de capital nas mãos da burguesia, quer sob a

forma de mercadorias, quer de valores, ampliou seus espaços de comércio e seu poder econômico, culminando com o desenvolvimento da manufatura. Sobre o surgimento da manufatura, no capítulo *Divisão do trabalho e manufatura*, Marx (1989) explica:

A manufatura, portanto, se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial (MARX, 1989, p. 388).

Como atividade humana, o trabalho deixou de dizer respeito ao indivíduo. A soma dos trabalhadores parciais reunidos no mesmo ofício passou a constituir o coletivo de trabalhadores, quer dizer, “o mecanismo vivo da manufatura” (MARX, 1989, p. 389), pois cada um passou a realizar, ininterruptamente, a mesma e única tarefa parcial, de modo que o resultado do trabalho de um constituía o ponto de partida do outro, condição que exigia continuidade, uniformidade, regularidade e ordenamento para se alcançar um resultado em um tempo determinado.

Conforme Marx (1989), por continuar sendo manual e dependente da força, da habilidade, da rapidez e da segurança do trabalhador individual, esta forma de organização da produção – que conduziu gradativamente à decomposição da atividade do artesão – não se despreendeu do ofício. O ofício permaneceu sendo a base da produção e a habilidade manual do artesão continuou sendo o fundamento do processo de produção, mas a produtividade passou a depender não só da virtuosidade do trabalhador, mas da perfeição de suas ferramentas, que passaram a ser adaptadas às funções específicas e exclusivas de cada trabalhador parcial.

A realização de uma função parcial e limitada pelo trabalhador, que passou a executar uma única operação, transformou “[...] todo o seu corpo em órgão automático” (MARX, 1989, p. 389) condenado à mutilação. Se, por um lado, ao reproduzir e levar sistematicamente ao extremo na oficina a especialização natural dos ofícios que se

encontravam na sociedade, a manufatura avivou a virtuosidade do trabalhador que passou a dominar a técnica, por outro lado, provocou a sua mutilação, conduzindo-o a um processo de desumanização cuja adesão é 'voluntária'.

Marx argumenta que a repetição contínua da mesma ação limitada e a concentração da atenção do trabalhador sobre ela leva-o à deformação, tornando-o além de um trabalhador parcial um “órgão automático” da forma de produção alicerçada na divisão do trabalho.

Em termos de formação, isso equivale à perda do controle do que e como se produz, já que o sentido da ação se perde no processo, na repetição e na sucessão das etapas de produção. Trata-se de uma condição que, em última instância, esvazia o pensamento, pois o trabalho fragmentado retira do indivíduo as possibilidades de desenvolver a percepção, o raciocínio, a criatividade, a memória e a atenção, haja vista que a ação se torna mecânica e o conhecimento, como sinônimo da experiência que envolve o domínio e o saber sobre aquilo que se produz, não se constitui em habilidade requerida.

Na tentativa de esclarecer em que consiste a mutilação em termos de formação, Marx (1989) compara as faculdades que o trabalho do camponês e o do artesão independente possibilitavam àqueles que os realizam e o que a manufatura passou a exigir desse mesmo trabalhador:

O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade, como o selvagem que exerce as artes de guerra apurando sua astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles. A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina (MARX, 1989, p. 413).

Como podemos observar, se antes o indivíduo tinha conhecimento e domínio sobre todo o processo da produção, incluindo o controle sobre sua ação, tempo e espaço, com a

divisão do trabalho, ele foi subjugado aos princípios do capital, ficando à mercê de uma objetividade que exerce influência sobre o desenvolvimento de sua subjetividade.

A forma de trabalho imposta pela divisão manufatureira passou a exigir e possibilitar cada vez menos o desenvolvimento de funções eminentemente humanas, como a percepção, a memória e o raciocínio, já que o conhecimento necessário para planejar a ação tornou-se propriedade de outrem. Ao mesmo tempo, a execução da ação passou a depender, em grande medida, da destreza do trabalhador no manuseio e execução de ferramentas continuamente aperfeiçoadas em função de determinadas operações com elas realizadas.

O propósito de ampliar cada vez mais a produção levou à mecanização da produção, intensificando os limites impostos à formação do indivíduo. A mecanização da produção tornou supérflua a força muscular, ampliando, assim, a possibilidade de exploração do trabalho das mulheres – cuja força física é biologicamente inferior à dos homens –, e das crianças – cujos membros mais flexíveis são os mais ‘adequados’ para a realização de determinadas tarefas. Assim, a exploração atingiu todos os membros da família do trabalhador, “[...] sem distinção de sexo e idade” (MARX, 1989, p. 450).

Nesse contexto, o homem deixou de ser o responsável exclusivo pelo sustento da família. Por sua vez, a mulher deixou o “[...] trabalho livre realizado, em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes” (MARX, 1989, p. 450), ou seja, deixou de lado os afazeres domésticos e o papel de mãe para ajudar no sustento da família mediante a exploração do capital. Essa forma de trabalho também “tomou o lugar dos folguedos infantis”, isto é, roubou a infância dos filhos, transformando-os em operários fabris. Portanto, se até então o trabalho obrigatório para o capital era realizado por homens, com a maquinaria, passou a fazer parte da rotina feminina e infantil.

Depreende-se, portanto, que a sociedade burguesa, no contexto da industrialização, eliminou “[...] junto aos outros restos da atividade artesanal [...] categorias como as da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício”, como destaca Adorno (1995, p. 33). A repetição constante do mesmo processo mecânico, ao exaurir as forças do trabalhador, esvazia o sentido do trabalho e despoja o trabalhador da consciência

de sua participação no processo de produção. A especialização exigida para manejar uma ferramenta parcial se transformou na especialização necessária para servir sempre a uma mesma máquina que, em vez de libertar o trabalhador da labuta, tornou sua rotina atribulante fazendo do trabalho uma tortura.

Ao se desenvolver, a sociedade burguesa desenvolveu tecnologias, tornando-se um meio civilizado e refinado de exploração. A forma de trabalho que se impôs a partir da maquinaria, ao expressar interesses das forças externas que exercem sobre o indivíduo o controle necessário para forjar e aumentar a produção, passou a determinar certas exigências em relação à produção, evidenciando que o “poder da máquina é apenas o poder do homem, armazenado e projetado” (MARCUSE, 1967, p. 25).

No limiar do século XX, quando crescia a revolta dos trabalhadores em relação à máquina e se acirrava a resistência operária por meio de sindicatos, o americano Frederick Taylor, atento àquilo que seria um obstáculo à expansão do capital, observou que a organização do trabalho fundamentada no saber e no saber-fazer operários possibilitava que a “[...] resistência operária se desenvolvesse com eficácia (CORIAT, 1985)”, comprometendo a obtenção de mais-valia. Para Taylor (apud CORIAT, 1985), o embate entre operário e capital tinha como questão de fundo “uma relação de força e de saber ou, mais precisamente, de relação de força no saber” (CORIAT, 1985, p. 87). Segundo Taylor (apud CORIAT, 1985), esse saber – que se constituía um obstáculo à produção e ao capital, por estar do lado do trabalhador –, precisava ser incorporado à força do capital. Assim, processou-se aquilo que Marx e Engels (1992) já haviam argumentado: “a divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual” (MARX; ENGELS, 1992, p.16); o que se intensificou a partir da administração científica criada por Taylor, no âmbito das massas, foi a separação do trabalho de concepção do de execução, ou seja, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual (CORIAT, 1985, p. 91), implicando na separação entre conhecimento e operação e na expropriação do saber operário.

Com o objetivo de aumentar a produtividade, agora com base em análises científicas, o trabalho foi ainda mais fragmentado, sendo que cada trabalhador passou a

exercer atividades cada vez mais específicas, num processo em que a produção foi sendo racionalizada em passos largos. Como consequência do aperfeiçoamento técnico proposto por Taylor, o ritmo de trabalho passou a ser estipulado pela máquina, degradando ainda mais o trabalhador.

De acordo com Braverman (1974, p.112-123), ao ser colocado diante de um mecanismo que substituiu sua iniciativa e sua ação, o trabalhador perdeu ainda mais o sentido de seu trabalho que se tornou monótono e impessoal. Nesse contexto, em vez de ser tratado como pessoa humana, o trabalhador tornou-se peça de uma engrenagem controlada pelo tempo do relógio, pela precisão das tarefas, restando-lhe apenas obedecer e produzir, mesmo que inconscientemente.

Em 1914, quando a aplicação dos princípios da administração científica já estava bem avançada em muitas indústrias, Henry Ford, ampliando as práticas inovadoras de Taylor, introduziu os comboios, as linhas de montagem e a jornada de trabalho de oito horas, bem como a ideia de produção de massa e consumo de massa, quer dizer, introduziu a “tecnologia de linha de montagem para a produção de massa” (HARVEY, 2003, p.123-124).

Para Ford,

a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2003, p. 121).

Carvalho e Schimtz (1988) apontam que, ao pensar no consumo de massa, Ford pensou em uma forma de produção capaz de conciliar método de trabalho com modo de viver, pensar e sentir a vida, voltando-se para a possibilidade de fortalecimento das condições necessárias para a manutenção da ordem capitalista. Sobre esta questão, Harvey (2003, p.122) diz que a introdução do dia de oito horas e cinco dólares não teve apenas o propósito de levar os trabalhadores a adquirirem a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade, mas dar-lhes renda e tempo de lazer suficientes para que pudessem participar do circuito da produção e consumo de massa,

presumindo que eles saberiam gastar seu dinheiro de forma adequada.

Ford (1967, p. 13) defendeu a necessidade do tempo livre para o consumo, sob a justificativa de que a “liberdade é o direito de cada um dedicar-se ao trabalho por um tempo determinado e obter como recompensa meios de viver convenientemente, dispondo a sua vida particular como bem lhe pareça”. Apesar de ser uma ideia que, à primeira vista, pode parecer uma conquista do trabalhador, temos de destacar que o conjunto dessa liberdade individual forma a grande liberdade ideal a ser administrada pelo capital, com a intenção de “lubrificar” o viver cotidiano (FORD, 1967), ou seja, liberar o indivíduo para o consumo. Assim, se por um lado, a máquina reduziu o tempo de trabalho, por outro lado, transformou o tempo da vida do trabalhador e de sua família em tempo disponível para o capital expandir o seu valor, transformando a liberdade de descanso em liberdade para o consumo.

Ao identificar os elementos que participam da formação dos indivíduos na sociedade atual, Adorno (2005, p. 5) destaca que no processo capitalista de produção foi negado aos trabalhadores os pressupostos para a sua formação, sobretudo o ócio, sem, no entanto, que percebessem que as condições de lazer atual os distanciam de uma consciência verdadeira sobre a realidade que os cerca.

Com a “[...] flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2003, p.140), com base na tecnologia, a organização da produção e do trabalho passou a ser subsidiada pela tecnologia da informação. Como dizem Carvalho e Schimtz (1988, p. 32), “no plano tecnológico, a flexibilidade repousa, basicamente, na característica programável”.

Segundo Marcuse (1990, p. 73), “[...] a tecnologia, como modo de produção, como representante da totalidade dos instrumentos que caracterizam a era da máquina, se configura como uma forma de organizar, perpetuar ou mesmo modificar as relações sociais”. A flexibilização e a mobilidade permitem ao empregador “exercer pressões mais fortes de controle de trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida” (HARVEY, 2003, p.140-141). Assim, o trabalhador é reduzido a um executor de tarefas que não são por ele compreendidas, diminuindo, assim, a consciência

de cada um em relação ao produto final de seu trabalho e, ao mesmo tempo, provocando desemprego, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e o retrocesso do poder sindical.

As análises de Harvey (2003) e Carvalho e Schimtz (1988) nos levam a compreender que a flexibilização da produção, tal como o fordismo, contribuiu para “[...] forjar, com velocidade sem precedentes e com uma consciência de propósitos sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem” (GRAMSCI apud HARVEY, 2003, p.121) adequados a um novo tipo de processo produtivo, ou seja, o trabalho tornou-se ainda mais inseparável de um modo específico de viver, de pensar e sentir a vida.

Nesse contexto, apesar de ser exigido do trabalhador menos esforço físico, o trabalho o submete à exaustão, esgota-o física e mentalmente e o impossibilita de desenvolver aquilo que lhe é mais importante: a imaginação, o raciocínio, a criatividade e, inclusive, os sentimentos. Segundo Marcuse (1999), o poder exercido pela tecnologia transforma a racionalidade individualista em racionalidade tecnológica. Esta racionalidade impossibilita que os homens pensem por si mesmos; ela “[...] estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (MARCUSE, 1999, p.77) que mecanizou e padronizou o mundo.

Eis a contradição: “[...] a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p.74). Para Marcuse, a expansão da técnica provocou transformações que nos possibilitam estabelecer o seguinte contraponto: enquanto, do ponto de vista do desenvolvimento econômico, ela representa o progresso, do ponto de vista do desenvolvimento humano, converte-se em retrocesso.

Marcuse (1999, p.75) aponta que até o advento da maquinaria o indivíduo era um sujeito que tinha introjetado certos princípios, padrões e valores tidos como verdades incontestáveis. Ele tinha a liberdade de pensamento e a possibilidade de refletir sobre si e sobre seu entorno, ou seja, de contestar, aceitar ou não as ideias e valores instituídos por autoridades de modo a ajustá-los aos seus interesses – condição que requeria um constante

estado de vigilância, de apreensão e crítica para rejeitar tudo aquilo que não fosse verdadeiro perante sua livre razão.

O advento da tecnologia e a conseqüente produção em série e padronizada destruíram as bases sobre as quais o princípio da racionalidade individual se construiu, incluindo o domínio das forças e do próprio trabalho, do espaço e do tempo destinados a ele e forçou os homens a se submeterem ao domínio da indústria mecanizada que, ao se estabelecer, “aboluiu o sujeito econômico livre” (MARCUSE, 1999, p.76). Como conseqüência:

As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados.

A individualidade, no entanto, não desapareceu. O sujeito econômico livre, em vez disso, tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o avanço individual se transformou em eficiência padronizada (MARCUSE, 1999, 78).

Como observa Marcuse (1999), a individualidade não desaparece; ela toma a forma dos interesses econômicos. As condições ideais para o desenvolvimento da subjetividade, como a aptidão, a percepção e o conhecimento são transformados em habilidades que precisam ser desenvolvidas para que, com elas, possa ser alcançado o máximo de eficiência. Padroniza-se o desempenho pelo treinamento; “aqueles que criam a tarefa também moldam o material humano para desempenhá-la” (MARCUSE, 1999, p. 89).

Marcuse (1999, p. 89) destaca que as habilidades desenvolvidas por esse tipo de treinamento faz da ‘personalidade’ um meio para atingir fins que perpetuam a existência do homem como instrumentalidade, a qual pode ser substituída a qualquer momento por outras instrumentalidades do mesmo tipo. Nesse sentido, a técnica é empregada como fim para garantir eficiência na produção e não como meio para formar o indivíduo.

O conhecimento requerido se configura como um conhecimento orientado, da mesma forma que o homem se torna uma extensão da máquina, convertendo-se na personificação da racionalidade e da eficiência. Daí, a afirmação de que a técnica não só

faz aumentar as desigualdades, a fome e a miséria, como também aniquila a subjetividade, pois à medida que o progresso técnico-científico se transforma em instrumento de dominação, “todos os homens passam a agir de forma igualmente racional” (MARCUSE, 1999, p. 86), isto é, de acordo com os padrões que asseguram o funcionamento do aparato e a manutenção da própria vida.

Para Marcuse (1999, p. 82), a mecânica da submissão que governa o desempenho na fábrica se propaga da ordem tecnológica para a ordem social e passa a controlar a vida no escritório, nas juntas legislativas, na educação, passando pelas escolas e, finalmente, na esfera do descanso e do lazer. Os indivíduos são despidos de sua individualidade, não pela coerção externa, mas pela própria racionalidade sob a qual vivem, e, em vez de seguirem sua própria razão, seguem a daqueles “que fazem uso lucrativo da razão” (MARCUSE, 1999, 86). Desse modo, sem perceberem, internalizam a coerção reforçada pela atuação da tecnologia como mecanismo de controle.

Com isso, a racionalidade individual se transforma em racionalidade tecnológica; a força crítica, princípio da racionalidade individual, transforma-se em força de ajuste e submissão. O indivíduo perde a autonomia, inclusive a autonomia da razão, que se esvazia com a perda da capacidade da reflexão. Seus pensamentos, sentimentos e ações passam a ser moldados pelas exigências técnicas do sistema de controle próprio da produção e do consumo padronizados (MARCUSE, 1999).

A autonomia como estímulo à ação racional, imprescindível para a reflexão e tomada de decisão, passa a se constituir um obstáculo, pois a nova ideia de racionalidade implica na subordinação do indivíduo ao pensamento e aos padrões externos preestabelecidos como verdades tecnológicas. A tecnologia utilizada para administrar a sociedade em sua totalidade se converte em instrumento para manipular as necessidades dos indivíduos e integrar as forças de oposição. A partir de necessidades que lhes são superimpostas, os indivíduos têm seus interesse atraídos pelo consumo. Como explica Marcuse (1967, p. 26), são necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça, porque exigem do indivíduo esforço para tentar satisfazê-las, mas a satisfação, por sua vez, resume-se em euforia, dado o seu caráter descartável. Uma

necessidade gera outra, e até mesmo o prazer se converte em uma fonte rentável, de modo que “descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios” (MARCUSE, 1967, p.26) tornam-se práticas de lazer manipulados pela sociedade capitalista, reduzindo o indivíduo a “[...] mero objeto, manipulado pela cultura do consumo” (PALANGANA, 1998, p. 177).

Com o avanço dos bens de consumo disponíveis, a vida é cada vez mais modelada e direcionada pela padronização, inclusive dos hábitos e costumes, a partir da “mercantilização da cultura” (PALANGANA, 1998) que, destituída de seu sentido histórico, inibe a possibilidade de reflexão. Uma vez o ideal e o conteúdo da formação tendo sido ajustados pelos mecanismos de mercado, a cultura se converte em instrumento da pseudoformação² Dessa forma, a humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é forçada a regredir, pois o pensamento perde o elemento da reflexão (HORKHEIMER: ADORNO, 1985), portanto do desenvolvimento da autonomia.

As condições concretas do trabalho na sociedade atual levam ao conformismo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). A pressão e o controle exercidos sobre os homens pela racionalidade tecnológica se transformam em pseudoformação. Como consequência, a educação que deveria formar, no contexto de uma estrutura social que (de)forma, converte-se em pseudoformação, corroborando para a manutenção das estruturas vigentes.

Nesse contexto, ao entendermos a educação como um processo mediante o qual os sujeitos se humanizam, há que se buscar uma educação que possa atuar no sentido de interromper o processo de barbarização a que todos estamos submetidos.

2.2 Educação para a formação humana e a emancipação

De acordo com Palangana (1998, p.178), é consenso considerar que desde a década de 1970 a expressiva difusão das tecnologias, a flexibilização e a integração do trabalho

²Conceito apresentado e desenvolvido por Theodor Adorno no artigo Teoria da Semicultura (2005) para explicar o processo de formação da consciência alienada. A discussão sobre esse conceito aparece sintetizada no item: 2.2 Educação para a formação humana e a emancipação e na seção cinco.

reacenderam o debate acerca da qualidade e da obrigatoriedade do ensino público, todavia este avanço em termos de universalização do ensino não está impedindo a desumanização. Desde a ascensão da sociedade burguesa, a barbarização tem participado da formação do indivíduo, pois a “[...] labuta, a ignorância política, a cultura da semiformação, o estreitamento dos horizontes pelo ímpeto consumista dão conta da brutalização dos indivíduos” (PALANGANA, 1998, p.175).

Para Adorno (1995), a pressão que a sociedade exerce sobre os homens promove uma formação regressiva, já que o sentido de si mesmo e da realidade está dissociado da essência humana. Como consequência do controle exercido pela racionalidade tecnológica, a pseudoformação passa a ser “[...] a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 2005, p. 2). A pseudoformação corresponde a formação que se dissocia dos bens culturais produzidos pela humanidade e dos aspectos históricos remetendo-se a reprodução de uma ordem pré estabelecida sob a qual o indivíduo deve se formar – não objetiva desenvolver a autonomia e a liberdade como condições para a conscientização – assim no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir (ADORNO, 2005).

Posto assim, Adorno (1995) considera que se fosse para definir uma meta ou objetivo de caráter universal para a educação, deveria ser a de “que Auschwitz não se repita”. Considerando-se que Auschwitz foi a barbárie, a regressão humana diante do avanço da racionalidade tecnológica e a substituição da racionalidade individual pela racionalidade instrumental, bem como a substituição do conhecimento, capaz de libertar o homem do medo e da labuta, pela técnica, pode-se afirmar que a racionalidade produtivista/economicista, está conduzindo o pensamento à sua auto-destruição.

Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que “[...] no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 18), de tal modo que os conceitos e as imagens, categorias de base do conhecimento, como expressão de entendimento, tornaram-se objeto de descrédito, porque não podiam ser submetidos aos critérios da calculabilidade e da utilidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). O sentido

passou a ser determinado pelos interesses dominantes. O saber converteu-se em técnica em si; o fascínio por ela provocou o esvaziamento da consciência individual e a consequente coisificação do sujeito. Destituído da reflexão, o conhecimento e, conseqüentemente, o pensamento perderam sua força crítica e tornaram-se pragmatistas, sem caráter superador.

Para Adorno (1995), pela apropriação do instrumental e de conhecimentos técnicos, a educação se submete a referenciais da razão vinculados à racionalidade produtivista cujo sentido ético dos processos formativos e educacionais é determinado por interesses econômicos. Pautando-se em estratégia do esclarecimento, científica e racional, a educação deixa de dizer respeito à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, e passa a reproduzir a coerção e a dominação inibindo as possibilidades de reflexão. Para o autor, “[...] assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional” (ADORNO, 1995, p.15), pois a educação, ao se prender ao princípio da razão científica e tecnológica, desvirtua-se de suas bases humanas, históricas e filosóficas. Uma vez destituído da reflexão, o próprio conhecimento transforma-se em armadilha, na medida em que não possibilita o pensar livremente sobre a ação, condição que “[...] ratifica na sala de aula a coisificação do homem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 37), pois inibe o desenvolvimento da consciência verdadeira, condição essencial para a autonomia como base para a emancipação.

Como a ideia de formação e emancipação humanas está ligada à conscientização e à racionalidade, há que se pensar que, embora a realidade seja poderosa no sentido de impor aos homens a adaptação, a educação, desde a primeira infância, a começar pela família, precisa ser comprometida com o desvelamento da realidade para que, em vez do conformismo, desenvolvam mecanismos de resistência, a fim de que se torne preparação contrária à alienação (ADORNO, 1995). Para evitar que Auschwitz se repita, é preciso conhecer as condições que favorecem a desumanização. Na perspectiva de Adorno (1995), a educação que nega o indivíduo e busca incorporar valores determinados pelos interesses econômicos é opressiva e repressiva; não fortalece a subjetividade, apenas reforça a

fraqueza do eu; não desenvolve a subjetividade, mas sim a consciência tutelada.

A educação deve ser pensada como um processo de formação voltado para “[...] a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141), ou seja, uma formação para a consolidação da verdadeira democracia, diferentemente de um processo de modelagem de pessoas e de mera transmissão de conhecimentos em si e por si. Isso significa dizer, tal como Adorno (1995), que a educação não pode ser determinada pela ideologia “[...] dos modelos ideais preestabelecidos” (ADORNO, 1995, p. 141). Uma vez imposto ou determinado, o modelo aprisiona, faz prevalecer o autoritarismo, promove a heteronomia³, o que contraria a ideia kantiana de que o homem tem de se libertar de sua auto-inculpável menoridade para tornar-se autônomo e emancipado (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Autonomia, como conceitua Kant e esclarece Adorno (1995, p. 125), significa “[...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação [...]”. Contudo, dialeticamente, a autonomia demanda autoridade, já que, sem esta, o indivíduo não tem como se fortalecer como tal.

Todavia, o fato de o indivíduo não ter consciência sobre a realidade que o cerca, sobre os determinantes de suas ações e de seus processos de decisão, revela que ele não teve o momento de incorporação da autoridade, e, por isso, é guiado por autoridades externas. Segundo Adorno (1995), educar para a emancipação passa necessariamente pela recuperação da autoridade, como sinônimo de autoria, respeito, confiança, disposição ao compromisso em todos os planos da vida. A ideia de autoridade, ao contrário de autoritarismo, contribui para que a subjetividade se estruture. A incorporação da autoridade seja dos pais, seja dos professores e do conhecimento possibilita a formação e o desenvolvimento da própria autoridade, tornando o indivíduo capaz de autogovernar-se, portanto, é o caminho para a formação da autonomia. Nos termos aqui tratados, se no processo de formação, o indivíduo não dispuser de figuras que lhe impõem autoridade, não terá as condições necessárias para o seu fortalecimento e, portanto, para se impor contra a própria autoridade alheia. Com outras palavras, uma educação dessa natureza, concorrerá

³ Conceito criado por Kant para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade.

para que o sujeito fique sempre dependente de alguém que o guie – terreno fértil para a determinação externa.

Dada a complexidade do mundo moderno, há que se pensar em uma educação que concorra para a crítica permanente. Considerando-se que “[...] hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 1995, p. 154), o conhecimento, livre da racionalidade científica em que se converteu, torna-se a chave para a desbarbarização e para a emancipação.

Os conhecimentos (a cultura) “veiculados pela linguagem, imagens e objetos apropriados na e por meio da convivência social que formam as diferentes capacidades do ser humano” (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 72) possibilitam a consciência de si mesmo e “[...] a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 1995, p. 183). É ainda Adorno (1995) quem apresenta elementos para a compreensão da formação:

[...] é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (ADORNO, 1995, p. 27).

Não é demais insistir que a formação deve trilhar o caminho da apropriação da cultura e do conhecimento produzido e acumulado historicamente. Desse modo, torna-se relevante e necessária uma escola cujos objetivos sejam a reflexão crítica e o trabalho com os conhecimentos, em vez de uma escola que tenha como prioridade os procedimentos e a aplicabilidade; quer dizer, torna-se necessária uma escola que busca romper com o conhecimento vinculado à racionalidade instrumental e a procedimentos; uma escola que busca superar a ideia de que sua eficiência é definida pelo quanto seus alunos desenvolveram a capacidade de adaptação em vez de primar pelo desenvolvimento humano.

A razão como conhecimento esclarecedor é a via pela qual a educação pode fortalecer o indivíduo, promovendo uma formação capaz de “[...] fixar alternativas

históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão” (ADORNO, 1995, p.12). Esta é a base para o desenvolvimento de uma consciência verdadeira, uma consciência capaz de compreender as contradições, resistir às imposições da realidade e vislumbrar a superação dessas condições.

Nesse sentido, uma educação que se põe como possibilidade para a formação humana e para a emancipação precisa ser uma educação para a contestação e para a resistência (ADORNO, 1995), alicerçada na reflexão. Envoltos a uma racionalidade irracional, o conhecimento precisa se libertar dessa racionalidade que o domina, já que, ao perder seu sentido, torna-se um pseudorresumo da cultura. Pela via do conhecimento, sedimentado na reflexão, a educação poderá libertar o homem da condição adaptativa e conduzi-lo à emancipação, por um processo de formação que valorize o aprendizado não só no sentido de reforçar o sempre igual, mas de evidenciar as desigualdades como o limite para o ideal de igualdade vinculado ao verdadeiro sentido de democracia. Uma formação que se quer humana e para a emancipação não se conquista com um processo educacional pautado nos princípios da racionalidade tecnológica. Todavia, da mesma forma que coopera com a dominação, o conhecimento pode corroborar para superar a pseudoformação. Como advertem Horkheimer e Adorno (1985, p. 18) o “[...] saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo”.

O acesso ao saber como sinônimo de ‘esclarecimento’ possibilita compreender a ‘lógica social, política e econômica’ que determina os sentidos da vida, da educação e de modo particular do ensino de História. Este mesmo saber (o domínio do conhecimento) favorece o desenvolvimento e o fortalecimento da autorreflexão, da autonomia e da individuação, condições essenciais para superar a deformação da consciência. Sabendo-se que o domínio do saber, o conhecimento da cultura humana acumulada e a reflexão sobre o próprio conhecimento tornaram-se irrelevantes devido à pseudoformação, que se reduz a repassar conhecimentos fragmentados, cabe-nos indagar sobre a função social do ensino de

História. Diante das contradições da sociedade, da dominação que aliena e massifica, do aligeiramento dos processos de formação e da tendência para valorizar o imediato, a aparência e não a essência, que importância deve ser dada ao ensino de História e como fazer dele um instrumento a favor da formação para a autonomia, para a resistência e a emancipação? Em outras palavras, por que e para quê ensinar História na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade?

3 TEORIA CRÍTICA E HISTÓRIA: UMA TEORIA DA HISTÓRIA OU A SINALIZAÇÃO DE UMA PERSPECTIVA DE ENSINO?

3.1 Esclarecimentos sobre a disciplina e o ensino de História: o percurso na definição da fundamentação teórica

Neste item pretendemos refletir sobre a disciplina e o ensino de História no contexto da formação para a adaptação. Conforme já indicado neste trabalho, o estudo de textos clássicos da Teoria Crítica, entre os quais Horkheimer e Adorno (1985), Benjamin (1940, 1987), Marcuse (1967, 1969) e, sobretudo, Adorno (1932, 1951a, 1951b, 1956, 1972, 1975, 1995, 1996, 2009) possibilitou-nos, a partir da crítica da sociedade atual, explicitar as relações de trabalho e poder, legitimadoras da dominação, bem como refletir sobre a educação escolar – instância na qual a pseudoformação se faz presente.

As reflexões de Adorno (1995) em *Educação e emancipação* permitiu-nos (re)pensar a função social da escola, sinalizando uma perspectiva de educação capaz de se contrapor aos processos de dominação e de (de)formação, cuja essência é a conformação e adaptação à ordem estabelecida.

Nessa linha de análise, alguns textos de Theodor Adorno reúnem elementos essenciais para entendermos a história no contexto da sociedade capitalista e apresentam aspectos que instigaram o interesse pelo objeto da nossa pesquisa e que marcaram o percurso na definição da fundamentação teórica.

Adorno não desenvolveu uma concepção de ensino de história, todavia, apresenta ideias que corroboram para o entendimento do processo histórico, o que nos permite vislumbrar possibilidades de um ensino de história comprometido com o desvelamento da realidade para além dos aspectos observáveis, portanto, de suas contradições, ou seja, como um meio para o reconhecimento e apreensão do que é verdadeiro no aparente (Adorno, 2009).

Ao apresentar o conceito de história natural, no texto *A ideia de história natural*⁴, publicado sob o título *Espírito do mundo e história natural* na obra *Dialética negativa*,

⁴ Conferência apresentada em julho de 1932 na Kantgesellschaft de Frankfurt e publicada posteriormente. Refere-se à contribuição de Adorno à 'Discussão de Frankfurt', acerca do historicismo, que acontecia na Universidade de Frankfurt.

Adorno (2009) apresenta uma reflexão sobre a história, tomando como ponto de partida que a história pode ser considerada a partir de dois pontos de vista: ela pode ser dividida na história da natureza e na história da humanidade. No entanto, esses dois ângulos não podem ser cindidos; porquanto os homens existem, a história da natureza e a história dos homens se condicionam reciprocamente (ADORNO, 2009, p. 297).

Uma das questões centrais das análises de Adorno (1932) refere-se ao como é possível conhecer e esclarecer este mundo alienado, coisificado, morto. Ao afirmar que a história pode ser dividida na história da natureza e na história da humanidade, não tratou da história em sentido tradicional, pré-científico, nem mesmo como história da natureza, considerando a natureza como objeto das ciências da natureza. Importava, para ele, entender a história, tomando como base a dialética do esclarecimento, como condição para compreender o ser histórico “[...] no âmbito em que ele é o mais histórico possível, como um ser natural, ou compreender a natureza, no âmbito em que ela persiste em si aparentemente da maneira mais profunda, como um ser histórico” (ADORNO, 2009, p. 298).

Assim, Adorno (1932, 2009) buscou superar a mera separação entre história e natureza, entendendo por natureza o que está aí desde sempre, o que sustenta a história humana. Segundo ele, a ideia de história natural não é uma síntese de métodos naturalistas e históricos, mas uma mudança de perspectiva para o entendimento da realidade (ADORNO, 1932). A ideia de história natural não trata de um esclarecimento dos conceitos de história e natureza, um separado do outro; trata, de uma articulação entre ambos. Na interpretação de Adorno, significa entender que a história se dá como algo descontinuado, e, nesse caso, não contém apenas fatos e circunstâncias desiguais, mas também disparidades estruturais. Essa descontinuidade se apresenta como resultado entre o mítico-arcaico, material natural da história, do ter-sido (Gewesene) e o novo que nela emerge dialeticamente, novo em sentido estrito (ADORNO, 1932). Assim, a história é ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade.

Para Adorno (1932), a relação entre natureza e história nos possibilita compreender o histórico como natural e a natureza como histórico, incluindo os determinantes sociais e políticos na sua totalidade concreta. Por isso, a descontinuidade e a história universal precisam ser pensadas conjuntamente e, nesse sentido, posicionamentos históricos naturais são possíveis somente como interpretação da história concreta (ADORNO, 1932). Reportando-se aos trabalhos de Georg Lukács e de Walter Benjamin, Adorno (2009)

argumenta que Lukács desenvolveu o conceito de segunda natureza, que conduz ao de história natural. Segundo Adorno (2009), esse conceito de segunda natureza surge a partir da ideia de um mundo pleno de sentido e um mundo vazio de sentido (mundo imediato e mundo alienado, da mercadoria). A esse mundo das coisas criadas pelos homens e danificadas por eles, Adorno (2009) denomina de mundo da convenção.

Esta ‘segunda natureza’, esse mundo da convenção, que chega até nós, é aparente, porque a realidade é determinada pelas forças produtivas e pelas relações de produção (ADORNO, 1932). Apesar de cremos entendê-la como plena de sentido, na verdade, está vazia. Na atual fase da história – da objetividade e da racionalidade, em que a “[...] a experiência individual apoia-se necessariamente no velho sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas já não em si” (ADORNO, 1951b, p.5), esta ‘segunda natureza’ impede a conscientização em relação à dominação. O indivíduo julga estar seguro da sua autonomia, mas a formação que o aparato social o concede anula a própria subjetividade, consubstanciando-se em deformação da sua consciência.

Adorno (1932) evidencia que a história universal precisa ser construída e negada, considerando que:

A antítese tradicional entre natureza e história é verdadeira e falsa; verdadeira na medida em que enuncia o que acontece com o momento natural; falsa na medida em que repete apologeticamente o encobrimento da naturalidade da história por meio dessa história mesma graças à sua construção conceitual a posteriori (ADORNO, 2009, p. 297).

A história não pode se prender à aparência dos fatos, mas estar comprometida com a confrontação entre o aparente e o real, no sentido de desvendar as contradições e, assim, superar a perspectiva que lhe tem sido imposta de reprodutora das relações de dominação. Isso não significa que

[...] não se precisa negar com isso a unidade que solda as fases e os momentos descontínuos, caoticamente estilhaçados, da história, uma unidade que, a partir da dominação da natureza, se transforma em domínio sobre os homens e, por fim, em domínio sobre a natureza interior (ADORNO, 2009, 266).

Deve-se analisar a facticidade⁵ histórica em sua própria historicidade como algo histórico-natural, como forma de desvendar o que está na base da história construída a partir do conceito em vez da construção de modelos históricos por épocas. Para Adorno,

⁵ Relativo a fatos.

em torno da 'facticidade histórica' concreta se reúnem as seguintes ideias ou categorias: da transitoriedade (de pouca duração; passageiro), considerando que, de acordo com Benjamin, a natureza é transitória; do significado (aquilo que representa); de natureza e de história (ADORNO, 2009). Entendida a partir da articulação dessas ideias a 'determinação histórica' precisa ser reconhecida como aparência que se tornou realidade, contudo, não há "[...] outra forma de interpretar a história sem a transformar, como que por encanto, em ideia" (ADORNO, 2009, p. 266).

Dessas análises de Adorno (1932) emerge uma espécie de encantamento pela história, pois compreendê-la significa conhecer a essência da dinâmica social. Concebê-la como ideia possibilita-nos entender a história que nos chega mediante a construção conceitual e discernir aquilo que realmente é, o natural, daquilo que se tornou aparência, devido às imposições do 'mundo da convenção'.

Tais argumentações contribuem para o desvelamento da 'história da disciplina de história' e sua trajetória desde a consolidação do modo de produção capitalista até os dias atuais, como condição para estabelecer o contraponto entre o que é, ou seja, entre a história anunciada e o seu sentido, para, posteriormente, elucidar o que pode vir a ser, apontando por que e para quê ensinar história na perspectiva da Teoria Crítica⁶.

A história e outras disciplinas "[...] no sentido que nos interessa aqui, de conteúdos de ensino" (CHERVEL, 1990, p. 178), como a matemática, a geografia, a educação física, nas últimas décadas, tem participado do cotidiano dos alunos e professores da educação básica. Elas compõem um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição do conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2008), ou parafraseando Georg Lukács (apud ADORNO, 1932), porque faz parte do mundo das convenções, no qual "[...] não apenas a história se vê diretamente convertida em seu contrário, mas a própria ideia que devia romper [...], o curso lógico do acontecer, é desfigurada" (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 185). A história narrada constitui-se reflexo das necessidades impostas pelo modo de produção capitalista, logo o conhecimento da verdadeira história que deveria estimular a crítica é substituído por fragmentos de conhecimento, que não objetivam estimular a autorreflexão. Com isso, a história não só perde o seu caráter de verdade, como se transforma em um instrumento de dominação, por se manter presa aos determinantes sociais.

⁶ Esta questão será analisada logo abaixo, ainda na terceira seção.

Como assinala Bittencourt (2008), as disciplinas escolares mantêm-se no currículo devido à articulação com os objetivos da sociedade, de modo que as transformações ocorrem quando os objetivos mudam. A autora destaca que a seleção dos conteúdos escolares depende, essencialmente, de finalidades específicas e, portanto, não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e, sobretudo, do papel que ela desempenha na sociedade letrada moderna (BITTENCOURT, 2004, p. 39). De acordo com argumentos de Adorno (1932, 1995) e Marcuse (1967, 1999), a história se mantém pela necessidade da formação para a adaptação ao coletivo, de modo que os interesses ligados ao lucro constituem-se objetivamente o motor da ideia de uma história que deve ser ensinada para garantir a manutenção da ordem social vigente.

No Brasil, a trajetória da disciplina de história, desde a sua criação como componente do currículo escolar, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores da área, dentre os quais Abud (1993, 2005, 2013), Fonseca (2006), Nadai (1993) e Schmidt (2004). São estudos que evidenciam como surgiu essa disciplina, bem como confirmam que analisar o conjunto de elementos constituintes desse processo implica, de certo modo, examinar as finalidades do ensino de história ao longo de sua trajetória.

Como nossa intenção é compreender o modo como, no Brasil, a disciplina de história foi se constituindo, e não discorrer sobre as mudanças de paradigmas da história, não vamos, aqui, aprofundar a discussão acerca das intencionalidades do ensino de história, já que se trata de uma questão desenvolvida na seção cinco, justamente, por entendermos que a história de uma determinada disciplina escolar revela as finalidades do ensino. Todavia, não podemos deixar de compreender as políticas educacionais que estão na base da definição das propostas curriculares⁷.

Nadai (1993) destaca que a história como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos processos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas. Portanto, surgiu num contexto de mudanças, em que cresciam os discursos que hesitavam entre o estudo da genealogia da nação e o estudo das mudanças; entre a tradição e a investigação das origens da civilização contemporânea, o que permanece estável e o estudo das mudanças, entendendo-as como 'subprodutos do progresso'.

⁷ Esta questão será analisada na quarta seção.

Sob a influência do positivismo, estabeleceu-se que o ensino de história seria uma matéria a ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitiriam a reconstituição do passado, capaz de possibilitar a construção de uma imagem privilegiada, mas não única do progresso da humanidade (NADAI, 1993). Contudo, de acordo com Adorno (1996, 2009), isso se tornou problemático porque, amparada no instrumental positivista, a história desintegrou a concepção da totalidade a favor de uma continuidade sem interrupções. Na perspectiva da explicação dos fatos como tais, prima-se pela continuidade em detrimento da totalidade. Assim, a curiosidade é punida e

[...] a utopia dele deve ser expulsa sob qualquer configuração, inclusive a **da negação**. O conhecimento se resigna à reconstrução repetitiva. Ele empobrece do mesmo modo que a vida empobrece sob a moral do trabalho. Na compreensão dos fatos, a que há que se ater, sem se distanciar, mesmo através de sua interpolação, o conhecimento é considerado simples reprodução do que já existe de qualquer maneira. (ADORNO, 1996, p. 176, grifos nossos).

Do ponto de vista da história compreendida nessa perspectiva, as ideias, proibições, religiões e crenças políticas tornam-se interessantes à medida que corroboram para a aceitação positiva da ordem estabelecida (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e, conseqüentemente, para a sua reprodução. Isso nos ajuda a compreender por que no contexto do século XIX o campo da disciplina de história tornou-se um espaço de disputa entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil, pois justifica a afirmação de que, no Brasil, durante muito tempo, o ensino de história manteve-se dividido entre o ensino da história sagrada e o ensino da história profana. Até 1837, a história aparecia no currículo das escolas elementares como disciplina optativa. Após a independência do país, em 1822, com a criação do Colégio Pedro II e sob influência do pensamento liberal francês, a história se constituiu como disciplina escolar autônoma e o ensino de história foi inserido no currículo a partir da sexta série. Manteve-se o ensino da história sagrada, mas predominou o ensino da história universal, o estudo da História da Europa Ocidental.

Desde então, a disciplina de História não se dissociou das exigências postas pela legislação, decretos e programas curriculares. Após 1855, foi incluído o ensino da História do Brasil, ou seja, da História Nacional, devido à preocupação com a constituição da nacionalidade e com a formação da nação. Todavia, manteve-se o ensino da História sagrada, como parte integrante de uma educação moral e religiosa, bem como a ênfase na História universal, considerando a sociedade europeia modelo de civilização. Com isso,

procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração do europeu, dos africanos e nativos, negando a condição do país colonizado e as diferenças de condições de trabalho e de posição econômica e social em relação à tradição liberal europeia (NADAI, 1993).

Em razão da necessidade de criar uma identidade nacional, o ensino de história tornou-se responsável pela disseminação de uma cultura nacional, necessária para a consolidação da ideia de nação e para forjar nos indivíduos sentimentos de amor à pátria, condição para a adequação ao ideário de civilização da sociedade burguesa. Assim, o ensino de história, até então de caráter moral religioso, assumiu a vertente patriótica. Nesse sentido, o passado passou a ser valorizado à medida que podia legitimar o discurso da construção da ideia de nação.

No contexto da implantação da República, com a crescente industrialização, urbanização do país e a racionalização das relações de trabalho, as disciplinas escolares foram adequadas à modernização. Delegou-se à história um duplo papel: civilizatório e patriótico, cuja função deveria ser a de consolidar o espírito cívico. Desse modo, a história poderia participar do processo de moralização do povo e modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico, em uma sociedade que, sob a égide da ideologia nacionalista e elitista, buscava apontar a cada segmento o seu lugar no contexto social (BRASIL, 2001).

Nesse período, concretizou-se o afastamento entre o laico e o sagrado. O foco das discussões deixou de ser a religião, e o Estado passou a ser visto como o principal agente condutor das sociedades, ou seja, responsável pelo processo civilizatório. A moral religiosa foi substituída pelo civismo. Em 1930, fortaleceu-se o controle do Estado sobre o ensino dessa disciplina. Durante o governo militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 5.692/71, substituiu as disciplinas de História e Geografia pela de Estudos Sociais. Com a implantação da disciplina de Estudos Sociais, os conteúdos de história foram diluídos e adquiriram um caráter ainda mais nacionalista, com a pretensão de justificar o projeto nacional do governo militar.

A crescente industrialização e urbanização brasileiras, em meio aos problemas de ordem econômica e social, fez com que o predomínio da população mestiça fosse apontado como uma das causas do atraso econômico. Da mesma forma, a necessidade de se conhecer as especificidades culturais da identidade nacional passou a ser indicada como meio para assegurar as condições de igualdade na integração da sociedade. Começou-se, assim, a ser veiculado um discurso que, por um lado, enfatizava a busca pelo equilíbrio

social, por outro lado, destacava a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, dos variados e diferenciados grupos sociais para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo (NADAI, 1993). Desse modo, a disciplina foi perdendo o caráter nacionalista, voltando-se para a 'inculcação da moral cívica, patriótica'.

Nos anos de 1980, com a redemocratização do país, a história (re)ocupou o seu espaço de disciplina autônoma, mantendo sua especificidade. Após a segunda guerra, a história passou a ser novamente objeto de debates quanto às suas finalidades e relevância na formação política dos alunos. Conforme orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a história tornou-se uma disciplina significativa para a formação da cidadania, pois conforme destaca os PCN de história:

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. A Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais (BRASIL, 2001, p. 23-24).

No contexto que se tornava problemática a coexistência do avanço tecnológico e do crescimento acirrado das desigualdades econômicas e sociais, postulou-se o retorno da história, conforme orientações oficiais. Nesse contexto, a reafirmação da sua importância no currículo não se deveu somente à preocupação com a formação dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender e se apropriar da história como conhecimento, mas condição para promover o fortalecimento da identidade nacional e um dos meios para fazê-los compreender a história como experiência e prática de cidadania. Como se pode perceber, a história como disciplina ocupou, desde suas origens, um lugar de destaque na concretização da ideia de nação e de formação do cidadão, buscando a consolidação de uma identidade comum em torno dos diferentes grupos étnicos e classes sociais constituintes da nacionalidade brasileira (NADAI, 1993), de modo a negar o verdadeiro conhecimento histórico em favor da construção de uma realidade ilusória. Ao ocultar as contradições provocadas pelo modo de produção capitalista, nessa perspectiva de ensino de

história “[...] cada argumento é recortado sob medida para uma intenção, sem que se leve em conta a sua solidez” (ADORNO, 1969, p.7). O que poderia resultar do aprendizado da história – a compreensão do real em sua totalidade, com base na reflexão – não é objeto de ensino. Qualquer argumento crítico é contestado, tido como contraditório, antes mesmo de ter sido expressado e, portanto, sem ter sido compreendido (ADORNO, 1969).

A discussão presta-se à manipulação. Assim, a história contribui para formar o tipo de homem de que a sociedade necessita para se reproduzir e permanecer. Entendida dessa forma, é pertinente reforçar, que, do ponto de vista da Teoria Crítica, qualquer tentativa para influenciar ‘as massas’ ou grupos de pessoas por meio do ensino de história deve ser combatida. Adorno (1951b, p. 3) destaca que em vez de uma ‘escravização’, o que é preciso [agora] é a emancipação da consciência. O verdadeiro cidadão, como membro de uma verdadeira democracia, deve ser muito mais do que um mero ‘expoente’ dos interesses políticos da ideologia liberal, necessariamente precisa se libertar de qualquer forma de ‘tutela’.

Adorno (1995) destaca que a formação que conduz à autonomia precisa levar em conta as contradições e as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida em sociedade. Para o autor, “[...] todo conhecimento precisa racionalmente distinguir o verdadeiro e o falso, sem dispor autologicamente as categorias de verdadeiro e falso conforme as regras do jogo de ciências estabelecidas” (ADORNO, 1996, p.141), pois a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente depende do fortalecimento da consciência; do esclarecimento das contradições, da identificação do falso naquilo que se apresenta como verdadeiro.

Um cidadão apto a exercer a verdadeira democracia se forma mediante a apropriação dos elementos essenciais para exercitar a crítica, os quais só podem ser encontrados no conhecimento como expressão da cultura produzida pela humanidade e mediado pela reflexão. Em se tratando do ensino de história, é fundamental recusar a ideia de um curso pré-traçado para a história, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, a partir daquilo que se apresenta como atual e necessário para a manutenção das condições sociais e objetivas e adquirir um sentido emancipatório, que deve ser construído mediante a elaboração do passado.

Uma vez compreendidos os condicionantes histórico-sociais da disciplina de história, aqueles que podem conduzir ao desenvolvimento de uma falsa consciência em relação ao processo histórico, faz-se necessário retomar o sentido e o significado do por

que e do para quê ensinar história. Em seus *Escritos sobre a história*, Hobsbawm (1998) destaca que o entendimento da sociedade requer o entendimento da história. Acreditamos que, a exemplo de Horkheimer e Adorno (1985) – que desvelaram e denunciaram as consequências da indústria cultural⁸ –, bem como a exemplo de Marcuse (1967, 1999) – para quem o desenvolvimento tecnológico não significa, necessariamente, desenvolvimento humano, pois, os benefícios desse desenvolvimento se distribuem de maneira irregular na sociedade –, o ensino de história é um caminho para a compreensão e reflexão crítica sobre a sociedade atual. Isso nos obriga a lançar questionamentos sobre o ensino e desvelar aquele que possibilita a sua superação, o que a Teoria Crítica da Sociedade pode contribuir para tal discernimento.

Acreditamos que ter clareza sobre a concepção de educação e de história como referenciais para uma prática é imprescindível para um ensino de história que mereça ser chamado de crítico e reflexivo. A apropriação da ideia de história natural desenvolvida por Adorno (1932) possibilita-nos incorporar seu conteúdo crítico aos estudos no campo da história, não só para compreendermos a história humana, a história do domínio progressivo da natureza, conforme explicitado na obra *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e como este foi se consubstanciando no domínio sobre os homens, mas também para desvelar por que o processo histórico permanece sendo um processo de usurpação do sentido (ADORNO, 1932), corroborando para a conformação e adaptação à ordem social vigente.

Além disso, com base na essência crítica da ideia de história natural e em fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, é possível apontar objetivos para o ensino de história, de modo que ‘o como e o que ensinar’ fluem, por ela direcionados. É a perspectiva de educação e de história que dará sentido aos conteúdos a serem ensinados e que determinará a compreensão da relação entre o presente e o passado.

Fonseca (2008) admite que discutir o ensino de história, hoje, é pensar sobre os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços; é pensar em formas de se educar numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades. Para se romper com o tradicionalmente dado e equivocadamente consagrado, do ponto de vista da Teoria Crítica da Sociedade e de acordo com Barroso (1996) torna-se necessário, não só compreender que a educação e o ensino de história estão inseridos em um contexto social e, como tal, tendem a reproduzir os mecanismos de manutenção desse sistema, mas,

⁸ Conceito apresentado e desenvolvido por Horkheimer e Adorno (1985) na obra *Dialética do Esclarecimento* e que será discutido na seção 3.2 Por que e para quê ensinar história.

sobretudo, buscar alternativas e soluções para os problemas postos para a educação e para o ensino de história, sob pena de esse processo, que pode ser formativo, limitar-se à reprodução e manutenção do sistema.

Retomando Adorno (1932, 2009), para além de compreendermos e desvelarmos as contradições que envolvem o ensino de história, é necessário pontuarmos as possibilidades para a sua superação. Isso significa que não podemos aderir à ideia de negar a história, de eliminar o passado. Segundo Adorno (1932), o que é história precisa ser confrontado com a ideia de algo acabado, paralisado, alheio; a história não pode ser tratada como uma disciplina que pode ser esquecida, dito de outra maneira, o passado precisa ser elaborado para se conhecer e compreender as causas que geram a barbárie e que podem possibilitar que ‘Auschwitz se repita’, questões que nos inspiram a encontrar uma resposta para aquilo que instigou a realização desta pesquisa: **por que e para quê ensinar história?**

3.2 Por que e para quê ensinar história?

Se Adorno estivesse refletindo conosco sobre por que e para quê ensinar história, de certo, diria que deveríamos ensinar história para elaborar o passado e assim contribuir para que Auschwitz não se repita. Mas, o que isso quer dizer? O que significa elaborar o passado? Como e para quê elaborar o passado? Que relações podemos estabelecer entre a barbárie e o ensino de história? O que gera ou pode gerar Auschwitz nos dias atuais? Qual a contribuição do ensino de história para evitar que a barbárie se repita?

Segundo Adorno (1995), “[...] é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 1995, p. 11)”. Ainda nas palavras do autor, elaborar o passado é indispensável para se perceber que o presente traz elementos do passado que constituem as causas da barbárie e que podem possibilitar o retorno dela.

De igual forma, Benjamin (apud PAULA, 1994) considera necessário estabelecer uma ligação entre o passado – submerso, recalcado – e o presente, pois o passado comporta elementos inacabados que precisam ser atualizados para que seja construída uma experiência histórica e almejado um futuro diferente. Há que se considerar, ainda, a necessidade de o passado ser “[...] compreendido como um processo capaz de explicar as principais contradições da sociedade atual” (BARROSO, 1996, p.107).

Entendemos que elaborar o passado implica reconhecer que ele permanece vivo

porque, pelo fato de o presente ser histórico, guarda resquícios e apresenta condições que, uma vez conhecidos, elaborados e eliminados, podem concorrer para impedir que a barbárie se repita. Então, considerando que “[...] Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (ADORNO, 1995, p. 22), faz-se necessário eliminar as condições objetivas, sociais e psicológicas que ainda podem possibilitá-lo.

Afirmar que o passado permanece vivo remete-nos à exigência de se compreender a realidade concreta. De acordo com Barroso (1996), entender a realidade concreta significa distinguir a aparência da essência, considerando-se os acontecimentos em seu movimento. Isso exige o compromisso de analisar os acontecimentos a partir das relações com o contexto econômico, político e social em que foram produzidos, a fim de serem desveladas as relações de poder que os sedimentaram. Em outras palavras:

Analisar um determinado acontecimento tal como ele se nos apresenta é buscar o que ele nos mostra, que interesses e artifícios estão embutidos em sua totalidade, buscando determinar as semelhanças e diferenças, e mais importante, o que permaneceu e o que mudou. Assim devemos proceder o estudo dos modos de produção, das estruturas sociais, dos bens materiais, a superestrutura enquanto forma de organizar o poder (BARROSO, 1996, p.107).

Isso posto, podemos compreender que Auschwitz existiu porque existiram as condições objetivas que o geraram, da mesma forma que a persistência das mesmas condições possibilita a sua repetição. Adorno (1995, p. 22) adverte que se analisarmos o contexto histórico e as condições que possibilitaram Auschwitz, perceberemos que não foi somente a racionalização da linha de produção industrial, seja fordista, seja flexível, como também não foi somente o terror provocado pela racionalidade das estratégias econômicas que ainda hoje, no auge do capitalismo tardio, permanecem gerando, através da indústria cultural, ou seja, da “cultura totalmente convertida em mercadoria” (ADORNO, 1995, p. 23), as condições sociais objetivas que podem originar a barbárie, como a pseudoformação, que perpassa todas as esferas da sociedade.

A expressão ‘indústria cultural’ foi apresentada por Horkheimer e Adorno (1985) na obra *Dialética do esclarecimento* para designar a cultura transformada em mercadoria e massificada. Os autores deixam claro que a coisificação da consciência e a exploração capitalista da cultura são partes do processo que estimula o ajustamento e a adaptação ao existente, anula a formação que passa a ser controlada, caracterizando-se como

pseudoformação – o que “[...] rompe com a memória do que seria autônomo” (ADORNO, 1995, p. 26).

Os conteúdos veiculados, sobretudo, pela indústria cultural, são de caráter conformista, articulam-se contra a razão como sinônimo de esclarecimento, inibindo a reflexão. A consciência passa a ser moldada pela incorporação de valores determinados por interesses econômicos, o que estimula o desenvolvimento do comportamento de assimilação e adaptação ao existente, formando-se um sujeito social identificado; em última instância, corrobora para a identificação com os coletivos e, conseqüentemente, para a reificação dos indivíduos, o que, por sua vez, representa uma ameaça para a resistência e para a emancipação, pois “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem-se a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995, p.129).

Os bens culturais, ao se converterem em mercadoria, tornam-se manipuladores não só dos objetos culturais, mas também dos sentidos atribuídos a eles e à sociedade, pois, antes mesmo de serem pensados, são subordinados aos sentidos econômicos e políticos, passando a se configurar como expressão destes. Nesses termos, Adorno (1995) considera que a gravidade do problema não incide somente sobre a organização da cultura, mas, sobretudo, sobre na maneira como os indivíduos apreendem a sociedade, pois o esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, passa a ser condicionado culturalmente, limitando-se a uma falsa experiência que, ao se restringir ao caráter afirmativo, inibe as possibilidades da experiência formativa. Assim, os indivíduos vão sendo ajustados para reproduzirem a estrutura de uma sociedade que os submete a um processo que orienta desde os seus sentidos e sua percepção até o seu modo de agir.

Adorno (1995, p. 22) considera que “[...] a indústria cultural corresponde à continuidade histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz”. Por se tratar de uma cultura de massa⁹, voltada para o consumo imediato, compromete a capacidade de reflexão dos indivíduos e, portanto, de sua subjetividade. Desse modo, o processo de formação, como resultado de uma construção social e histórica, vai sendo substituído pela irracionalidade da racionalidade de uma forma de organização em que “[...] o que se observa é a imposição do homem a um mundo que não se

⁹ Cultura de massa refere-se à cultura criada com o objetivo específico de atingir a massa popular, ou seja, a maioria no interior de uma população. A expressão cultura de massa foi substituída por indústria cultural e todo conteúdo produzido é disseminado por meio dos meios de comunicação.

humaniza” (ADORNO, 1995, p. 27). A experiência orientada é uma falsa experiência, porque conduz à conformação, à aceitação, quando, para ser um processo de formação, a experiência deve constituir-se como um processo de mediação entre o indivíduo e o objeto, considerando que é nas relações que se estabelecem entre sujeito e objeto que está a possibilidade de experiências formativas.

Tais relações, em sua essência, e do ponto de vista das análises de Adorno (1995), devem ser de recusa ao existente, da contradição e resistência, sem desconsiderar a relação entre o que efetivamente é com o que não é.

A experiência formativa, caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência, rompe-se com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico (ADORNO, 1995, p. 26).

Como Auschwitz representa não só a racionalização empreendida pelo emprego da tecnologia, mas tudo aquilo que nos encanta cotidianamente na sociedade vigente, Adorno (1995) considera que somente por meio das experiências formativas, assentadas na reflexão, podemos romper com a dominação e com a inserção irracional nos coletivos, aquilo que, em última instância, anula os sujeitos, provocando a barbarização. Nesse sentido, compreende-se que Auschwitz fez e “[...] faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente” (ADORNO, 1995, p. 22), pois, assim como afirma Benjamin (1989), estimula a vivência em oposição à verdadeira experiência, tendo em conta que a experiência vivida não remete à memória.

Considerando-se que a memória inclui a capacidade de reter ideias, impressões, conhecimentos, envolvendo as lembranças e pensamentos que não chegam a ser esquecidos, ou seja, tudo aquilo que está conservado e que pode ser lembrado, Adorno (1995) e Benjamin (1994) apontam que ela deve ser o elo entre o presente e o passado, pois a memória apresenta-se como contraponto à ordem estabelecida.

Após constatar o empobrecimento da experiência, ou seja, da atividade como expressão do pensar livremente, dos sentimentos, da criatividade, da imaginação, do conhecimento acumulado, da memória individual e coletiva, e, sobretudo, da reflexão, que estão ligadas às condições objetivas, Benjamin (1989) utilizou a expressão ‘vivência’ para

designar “a experiência vivida” na modernidade. A experiência como expressão do vivido, segundo Benjamin (1989, p. 103), se “[...] manifesta na vida normatizada, desnaturada das massas civilizadas”. Para o autor, “[...] a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência, inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1989, p.103). Em outras palavras, a experiência, considerada por Benjamin (1989) como verdadeira e insubstituível, forma-se e se materializa a partir do conhecimento acumulado e daquilo que ficou no “inconsciente da memória”, podendo ser rememorado a qualquer instante. Ela está relacionada à memória individual e coletiva, ao inconsciente, à tradição.

Em oposição à “verdadeira experiência”, Benjamin (1989) argumenta que a vivência relaciona-se à existência privada, à solidão, à percepção isolada e se volta para o individual, para o viver imediato. Nas palavras de Galuch (2013):

[...] a vivência está ligada ao fato de o sujeito existir, àquilo que se viveu. A experiência engloba a vivência, mas não se reduz a ela; refere-se ao conhecimento acumulado, o que extrapola o sujeito particular, pois o que ele adquire durante a vida envolve experiências de gerações anteriores. Já a vivência diz respeito à existência imediata, ao existir do sujeito particular (GALUCH, 2013, p. 264).

Além disso, experiência como sinônimo de vivência se sedimenta na existência controlada das massas, destaca Benjamin (1989). Nesse processo, os sujeitos não refletem “[...] sobre as possibilidades de continuidade e ruptura, avanços e retrocessos da sociedade, e, por isso, a experiência, uma atividade, na essência reflexiva, sofre restrições” (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 83). Desse modo, “[...] a criatividade, o pensar, a espontaneidade, indispensáveis à experiência, [...] são capacidades que vão se aniquilando” (GALUCH; PALAGANA, 2008, p.75).

Como a experiência envolve a tradição, a memória viva e coletiva, a intensificação da vivência provoca o empobrecimento da “verdadeira experiência”, como define Benjamin (1989) ou da “experiência formativa”, como define Adorno (1995), ocorrendo o esvaziamento da memória, pois no “[...] mundo moderno, grande parte das energias psíquicas tem que se concentrar na consciência imediata” (BENJAMIN apud PAULA, 1994, p.108). Com isso, o homem perde o contato com a tradição, transformando-se em uma vítima do esquecimento, a julgar pelo fato que a vivência inibe as possibilidades de construção de uma memória, sobretudo, a coletiva.

De acordo com Benjamin (1989), a memória coletiva diz respeito àquilo que pode ser lembrado, comunicado e transmitido de geração para geração, como as histórias e as narrativas. Daí, esclarecer que quando ele fala do declínio da 'experiência' e o explica pelo fim da narração, ele retoma exatamente os mesmos motivos: a perda da "[...] continuidade entre as gerações, a eficácia da palavra compartilhada [...] para afirmar que estes motivos perderam suas condições de possibilidades na nossa (pós) modernidade" (GAGNEBIN, 2002, p.127).

Ao fazer analogia entre rastro (entendido como resto), memória e lembrança, Gagnebin (2002) deixa perceber que a história narrada pelos documentos oficiais constitui-se fragmentos de um passado desconhecido, restos do que, de fato foi ou é, ou seja, preserva aquilo que serve para justificar. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação reflete-se o esvaziamento da experiência.

Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila (BENJAMIN, 1989, p.105).

Quando buscamos evocar o passado apenas como afirmação do presente, a narrativa como sinônimo da experiência, daquilo que ficou na memória e que, portanto, pode ser compartilhado, é substituída pelos 'restos de uma história', que não possibilitam a compreensão do passado em sua dinâmica de totalidade; logo, todos os esforços para compreendê-lo tornam-se inúteis, já que ficam presos à esfera da vivência.

A vivência, como aliada do progresso, aniquila e destrói a experiência; esta, sim, expressão da memória e da tradição. O problemático é que, sem memória e sem experiência, o indivíduo perde o contato com o passado e passa a se guiar pelas massas. A vivência, uma vez imposta, passa a ser determinada pelo modo de produção vigente (PAULA, 1994).

É ainda Benjamin (1989) que nos ajuda a compreender que o desaparecimento da memória e da experiência coletiva enaltece o sempre-novo. A experiência cede lugar à inovação vista como algo em sintonia com o nosso tempo. Contudo, "[...] o fim da experiência e a ausência da memória no mundo moderno podem significar o início de uma nova barbárie" (PAULA, 1994, p. 113), a barbárie da inovação.

Os novos bárbaros, desprovidos de passado, vazios de experiência e de memória, têm a vantagem de se contentarem com pouco, de poderem começar sempre de novo, de serem estimulados a criar alternativas a partir de muitas dúvidas e poucas certezas, apesar de toda a sua pobreza interna e externa (BENJAMIN Apud PAULA, 1994, p. 114).

A ausência de conhecimento acumulado não só esvazia o passado e a experiência como impossibilita o indivíduo de trazer à memória aquilo que lhe pode dar esperança. Em meio a muitas dúvidas e incertezas, os indivíduos se contentam com pouco; ao serem estimulados, não hesitam em sempre recomeçar. Nesse sentido, se no passado os bárbaros saqueavam, na atualidade, os 'novos bárbaros' são guiados pela massa, constituem a coletividade. Eles não possuem a capacidade de autodeterminação, pois têm os sentimentos, a percepção e a memória normatizados por valores que lhes são externos.

Os 'novos bárbaros' estão privados da 'verdadeira experiência', daquela vinculada à tradição, ao passado e ao conhecimento acumulado. Ao ser expropriado da experiência, o indivíduo se torna suscetível à adaptação e se ajusta às necessidades da 'vida moderna'. Sem memória e sem tradição, adere à inovação. Todavia, a ideia de inovar “[...] supõe um grande esquecimento e um grande desamor face ao passado” (POMBO, 2008, p. 8).

No contexto da inovação, tudo o que remete à tradição, ao passado, é considerado algo a ser esquecido, eliminado, mas não superado. Negar o passado, a memória e a história é uma forma de não refrear o progresso tecnológico e dos princípios burgueses, levando àquilo que Adorno (1995) critica, ou seja, ao empobrecimento da experiência e ao esvaziamento da memória que são condições para a adaptação e conformação, pois “[...] quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem” (ADORNO, 1995, p. 34). Em outras palavras, quem não tem memória e “não guarda lembranças” torna-se mais suscetível à adaptação e à conformação, resiste menos e aceita melhor a ordem estabelecida.

A sociedade burguesa, imbuída pelo princípio da racionalidade, deixa ver que o presente é o resultado do progresso, do aperfeiçoamento, sem considerar as contradições, ou seja, que o processo histórico envolve dominação de uns sobre os outros, riqueza social e miséria humana. Assim, liquidar a memória é uma forma de o presente ser perpetuado, visto como a forma mais acabada de uma sociedade que ainda pode “progredir”, mas não ser transformada. Na sociedade capitalista existe uma disposição em considerar que se torna “[...] doentio ocupar-se do passado, [...] enquanto o homem realista e sadio se ocupa

do presente e de suas metas práticas” (ADORNO, 1995, p. 32).

Tais ideias são as mesmas que nos dias atuais tornam o interesse pelo passado e, conseqüentemente, pelo ensino de história desnecessários e algo que não dá prazer ao aluno. Trata-se de uma construção histórica, um processo de estranheza da consciência em relação à história, que se tornou conhecido a partir da expressão “[...] a história é uma charlatanice de Henry Ford” (ADORNO, 1995, p. 32), no auge do desenvolvimento do sistema capitalista, em que a ciência e a tecnologia aceleravam o progresso estimulando a inovação.

Adorno (1995) adverte que a destruição da memória e da lembrança tende a confirmar uma perda da história que se evidencia no desaparecimento da consciência da continuidade histórica pelas gerações futuras. Negar o passado conduz à “[...] autodestruição do esclarecimento, força o pensamento a recusar o último vestígio de inocência em face dos costumes e das tendências do espírito da época” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 11), compromete a apropriação do conhecimento e, por conseguinte, o fortalecimento do indivíduo.

Nesse sentido, negar o passado tanto impulsiona a legitimação dos princípios burgueses de organização econômica, política e social, como representa a “[...] decadência da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos” (ADORNO, 1995, p. 32). Alienar-se da memória leva à adaptação ao existente sem resistência.

Na sociedade atual é comum buscarmos nos esquecer do passado e, conseqüentemente, da história, porque, muitas vezes, o passado nos remete a lembranças ruins, desagradáveis e inescrupulosas, justificando, assim, o desejo de nos libertarmos delas como não sendo possível viver à sua sombra (ADORNO, 1995). O gesto de tudo esquecermos significa perdoar as injustiças cometidas. Esse perdão reproduz, no presente, as condições que produzem as injustiças e todos os tipos de exploração e submissão (PAULA, 1994) que podem possibilitar a repetição de Auschwitz.

O passado não pode ser apagado e tampouco riscado da memória, enquanto não tivermos clareza se o que o faz ser encarado com desencanto, nostalgia, indiferença e indignação são suas reais condições ou se porque, de certa forma, permanece presente em nós, nas condições que nos cercam, apresentando-se como uma ameaça que nos aterroriza. Ao narrar a história de uma mulher que, após assistir a uma dramatização do Diário de Anne Frank, declarou: ‘Bem, poderiam ao menos ter poupado esta menina’, Adorno (1995,

p. 47), destaca que certamente esta foi uma declaração positiva, como primeiro passo em direção à tomada de consciência. O caso individual, cuja função era servir de exemplo do todo, porém, converteu-se, por meio de sua própria individuação, em um álibi do todo que acabou sendo esquecido por aquela mulher, sem que tenha sido entendido.

Isso posto, “[...] tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível” (ADORNO, 1995, p. 46). É preciso cumprir a tarefa de decifrar o que há nas entranhas desses restos, ou seja, do que está sendo narrado como verdade. As informações sobre o passado, transmitidas por esse tipo de narração, não guardam traços que permitem a crítica, daí a necessidade e importância de negá-las, pois o mundo de hoje pode ser explicado e superado a partir da elaboração do passado, pelo viés da historicidade, pelo conhecimento, compreensão e eliminação das condições que geram as contradições. Enquanto continuarem existindo, o encantamento pelo passado pode e deve manter-se vivo.

Quando recorremos ao consolo de que acontecimentos como o da sexta-feira negra de 1929 e a crise econômica com ela relacionada teriam poucas chances de se repetir, nisto há implícita a confiança em um poder estatal forte, de que se aguarda proteção inclusive quando a liberdade econômica e política não funciona. Em meio à prosperidade, até mesmo em período de pleno emprego e crise de oferta de força de trabalho, no fundo provavelmente a maioria das pessoas se sente como um desempregado potencial, um destinatário futuro da caridade, e desta forma como sendo um objeto, e não um sujeito da sociedade: este é o motivo muito legítimo e racional de seu mal-estar. É evidente que, no momento oportuno, isto pode ser represado regressivamente e deturpado para renovar a desgraça (ADORNO, 1995, p. 41).

No contexto em que se acredita na tecnologia como condição para a “civilização e humanização”, em que a inovação se levanta contra a tradição, expropriando o homem do saber e das relações essencialmente humanas, elaborar o passado, no sentido de torná-lo conhecido, possibilita-nos compreender os condicionantes históricos de um presente que não é novo, que se repete, porque é reflexo de um passado não resolvido e tampouco superado.

Nessa linha de análise, ao termos clareza que a elaboração do passado é condição para que Auschwitz não se repita, não podemos perder de vista as condições que no contexto atual concorrem para a barbárie, como a inviabilidade da formação pela socialização da pseudoformação; as dificuldades da formação da subjetividade autônoma

pela via da educação e da cultura devido aos parâmetros da sociedade burguesa, que impossibilitam a reflexão ADORNO, 1995), conscientes de que, em nome da inovação, não podemos desvalorizar a memória, o passado e a tradição.

O conhecimento do passado possibilita-nos, pela reflexão, compreendermos a realidade em movimento e as contradições que nela se estabelecem. Dado que o conhecimento construído e acumulado pela humanidade tem uma origem histórica e social, para compreendermos o seu sentido, é preciso analisá-lo a partir das suas relações com a totalidade.

Adorno (1995) considera que:

[...] no capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e **na abertura à história** – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz (ADORNO, 1995, p. 28, grifos nossos).

A substituição do trabalho voltado para a satisfação e produção de novas necessidades, do trabalho que deforma, por um trabalho como expressão significativa da energia humana, da individualidade, da espiritualidade e da criatividade do homem, representa uma alternativa para a transformação social e para evitar a repetição de Auschwitz. Adorno (1995) aponta que diante da atual forma de organização da sociedade, o conhecimento histórico se abre como possibilidade para compreendermos as condições objetivas que nos impossibilitam realizar experiências formativas.

Para compreendermos por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma espécie de barbárie, faz-se necessário conhecermos a história como movimento; assim, poderemos nos libertar de uma indiferença embrutecida e amedrontada em relação ao passado, com vistas à construção de um novo presente. Em relação a isso, o Currículo Básico da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) destaca que:

Conhecer a História como processo significa estudá-la em seu movimento contínuo, dinâmico, total e plural. Significa também concebê-la em constante transformação. O objetivo não é estudar os fatos históricos em suas causas e consequências, ordenados cronologicamente, estudar o passado ou o presente como herança social do passado, mas estudar a vida das sociedades em seus múltiplos aspectos. Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, numa visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente. A

compreensão do processo histórico envolve, desta forma, a compreensão dos vários níveis da realidade, a recuperação da dualidade que se apresenta além da aparência dos fenômenos históricos: - a continuidade e a ruptura dos movimentos sócias, o conhecimento do passado em movimento, a partir da inserção dos sujeitos na História do presente (PARANÁ, 1990, p. 82).

Na perspectiva desse documento, a tomada de consciência pelo indivíduo de tudo que o envolve pressupõe a compreensão de que tudo tem uma historicidade, um passado que precisa ser conhecido, para que o presente possa ser melhor desvelado, ou seja, fazer a interface entre presente e passado. O passado na “[...] medida em que é recuperado e redimensionado, transforma-se, juntamente, com o presente, em pontos de reflexões e indagações” (MAGNO, 1995, p. 117). Este é o antídoto para os efeitos negativos de uma pseudoformação que conduz cada vez mais o homem à barbárie.

No contexto em que acontecimentos, como guerras, conflitos étnicos e religiosos continuam ameaçando, em que avanços científicos e tecnológicos não significaram a eliminação de muitas doenças e da miséria, apesar da riqueza já produzida, em que “[...] a fome perdura em continentes inteiros, embora pudesse ser abolida no que dependesse das condições técnicas para tanto [...]” (ADORNO, 1995, p.40), elaborar o passado torna-se essencial.

Uma vez elaborado, compreendido, refletido, conscientizado, o passado “[...] aponta um caminho para a re-humanização ou emancipação” (BENJAMIN apud PAULA, 1994, p.108). Como o presente envolve a perda de expectativas, decepção e, de certa maneira, crise das certezas, um olhar mais reflexivo sobre o passado é possibilidade de compreendermos de forma autônoma a nós próprios, entendermos a realidade posta e “[...] apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora” (ADORNO, 1995, p. 24).

No contexto em que o fascínio pelo presente está no topo das nossas valorações, em que cada vez mais importamo-nos com o aqui e o agora, compete-nos ter clareza sobre por que e para quê ensinar história. Se o que importa é a inovação e não a tradição, devemos estabelecer relações entre o presente e o passado, considerando que elaborar o passado é uma alternativa contra os efeitos negativos da perda da memória e de conteúdos essenciais para o processo formativo dos indivíduos, pois sua “rememoração é reconstrução, re-significação permanente” (BENJAMIN apud PAULA, 1994, p.109).

Como o apego ao presente tende a tornar o homem ‘autômato’ (PAULA, 1994), sem consciência da verdadeira intencionalidade de tudo que o envolve, o conhecimento do

passado possibilita trazer à tona, discussões essenciais para a consciência histórica. Nas palavras de Barroso (1996), um ensino que caminhe nesse sentido deve preocupar-se com o contexto no qual se ensina, e não apenas com o conteúdo e a forma, a fim de evidenciar que os conteúdos estão inseridos em uma dada realidade.

Em se tratando do ensino, podemos destacar as considerações de Adorno (1995) acerca da importância de se elaborar o passado, sintetizando-as a partir de uma única pergunta: qual a contribuição da história para tal feito? Hobsbawm (2014) apresenta argumentos que nos ajudam a respondê-la, destacando que “[...] sua função principal, além de lembrar o que os outros esqueceram ou querem esquecer, é tomar distância, tanto quanto possível, dos registros da época contemporânea e vê-los em um contexto mais amplo e com uma perspectiva mais longa” (HOBSBAWM, 2007, p. 9).

Não se trata de organizar métodos e técnicas específicas que garantam um bom ensino de história, mas começar por elaborar o passado, a fim de torná-lo conhecido. Assim, ousamos afirmar que na perspectiva da Teoria da Crítica da Sociedade o objetivo primeiro do ensino de História deve ser “elaborar o passado”, para retirá-lo “[...] deste estado aparentemente letárgico, dessa condição de mera curiosidade, que por um longo período não conseguiu despertar qualquer interesse por parte dos educandos” (ROVALI, 1995, p. 82).

Em síntese, elaborar o passado requer esclarecimento; isto é, compreensão das relações que os homens estabelecem entre si em diferentes tempos e espaços. No que diz respeito ao esclarecimento, Adorno (1995) não se refere ao conhecimento em si, ou seja, à erudição, mas ao conhecimento que possibilita a tomada de consciência, que possibilita ao sujeito ver-se, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto, e por isso, buscar entender a si próprio no movimento da história e no seu próprio movimento.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1985), para que o indivíduo compreenda a realidade que o cerca, com vistas à superação daquilo que o deforma, a reflexão deve ser a base desse processo. Segundo Galuch e Chrochík (2016), é pela via do pensamento esclarecedor que o sujeito consegue entender a degradação da vida, o mal-estar e a frieza causada pela sociedade, os estereótipos, os controles, as falsas necessidades e o sacrifício para satisfazê-las.

Com isso, entende-se que ensinar história é ensinar a analisar a realidade atual a partir da problematização e do estabelecimento de relações e compreensão das contradições. É buscar formas de transformar a sociedade, de humanizá-la. Para Adorno

(1995), a barbárie precisa ser objeto de reflexão, para que sejam conhecidas as condições internas e externas que a favorecem e, então, que possam ser combatidas e superadas suas causas.

Então, se Auschwitz é o encantamento por tudo aquilo que seduz, a questão que se coloca é: como evitar a sua repetição? Se as condições objetivas que inibem as experiências formativas e provocam a barbarização progridem na sociedade vigente, como reverter esse processo? Como possibilitar a humanização? Em outras palavras, como o ensino de história pode contribuir para a formação de indivíduos fortalecidos, capazes de resistir à ordem estabelecida?

Segundo Pombo (2008), é preciso transmitir um

[...] saber que permita que cada geração consiga em meia dúzia de anos, aprender aquilo que de fundamental a humanidade conquistou até ao momento e que assim fique em condições de prolongar esse saber. Saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam (POMBO, 2008, p.7).

Professores e escola têm com função contrapor-se à perspectiva de educação que desvaloriza a transmissão do conhecimento universal. Com isso, não estamos dizendo que a escola não deva educar; ela precisa, acima de tudo, ensinar. No que se refere ao ensino de história, de acordo com Pombo (2008), não pode se limitar à transmissão de valores (saber-ser, saber-estar) que passa pelas questões da cidadania e por coisas “[...] desinteressantes, como veja ensinar normas de conduta, regras de etiqueta, o amor à pátria, etc. [...]” (POMBO, 2008, p. 5).

Um ensino de história que se prende à transmissão de valores, desvincula-se do objetivo que deveria ser o principal: transmitir conhecimentos que possibilitam a elaboração do passado. Não raro, observa-se o conhecimento sendo substituído por informações e valores que tendem a aumentar o potencial de conformação e adesão à ordem estabelecida, de modo que o ensino possa ser facilmente substituído pela ideia de “[...] inculcar, normalizar, punir, recompensar [...]” (POMBO, 2008, p. 5).

Para Pombo (2008), a educação no contexto da sociedade capitalista tem a ver com a transmissão dos valores, dos hábitos, dos usos e costumes diretamente relacionados “[...] aos mecanismos que visam a domesticação das almas. Saber-ser, saber-estar, saber-comportar-se de acordo com a norma vigente” (POMBO, 2008, p. 5). Além da transmissão de valores, objetiva-se a transmissão da ideologia. É contra isso que a escola deve lutar.

Assim “[...] a violência sobre o outro não é exercida propriamente sobre a vontade. A violência exerce-se agora sobre a própria racionalidade. Vencer a razão do outro através da persuasão – Con-vencer” (POMBO, 2008, p.5) se apresenta como um dos principais objetivos da formação. Com isso, as práticas pedagógicas, conforme Vilela (2006), banalizando o conhecimento, propagando rituais de massificação do pensamento, “[...] anulam a possibilidade de desenvolvimento da auto-reflexão, de autonomia, de individuação [...]” (VILELA, 2006, p. 57).

Ao se reduzir à transmissão de conhecimentos fragmentados, “[...] o domínio do saber, o conhecimento da cultura humana acumulada, a reflexão sobre o próprio conhecimento” (VILELA, 2006, p. 58) vão se tornando irrelevantes. O ensino afasta-se de seu valor essencial que seria o domínio do conhecimento, a verdadeira instrução, o verdadeiro esclarecimento (VILELA, 2006, p. 57). Por sua vez, a formação se “converte em pseudoformação”. Nas palavras de Adorno:

A semiformação fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade; a semiformação aumenta o potencial de adesão sem consciência, eleva o potencial para se reproduzir na vida social o aparente como o válido, o falso como o verdadeiro, ela expropria o sujeito de pensar e reconhecer por si mesmo o mundo real (ADORNO apud VILELA, 2006, p. 55).

Adorno (1995) destaca que mesmo sendo educado (escolarizado, instruído) o indivíduo não desenvolve o que é essencialmente humano: o potencial crítico e reflexivo. Na perspectiva da Teoria Crítica, a história pode ser a resistência à pseudoformação, no quanto corroborar para a formação de uma “[...] consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para um exercício de resistência” (VILELA, 2006, p. 59) à ordem vigente.

Conscientes de que isso “[...] só é possível com o fortalecimento da autonomia, da individuação, da capacidade de enxergar o mundo sem as lentes da dominação, da capacidade de pensar e de agir por conta própria” (VILELA, 2006, p. 59), compete ao ensino de história instrumentalizar os indivíduos para exercitarem a resistência, criando “[...] condições para experiências individuais de autonomia de pensamento e de ação” (VILELA, 2006, p. 61). Isso significa dizer que cabe ao ensino de história possibilitar o conhecimento histórico, compreendendo o passado e o movimento dialético da sociedade. Mediante a elaboração, compreensão, reflexão e conscientização do passado, é possível compreender as condições que geram a barbárie, atreladas “[...] às formas históricas de

dominação e alienação dos indivíduos” (VILELA, 2006, p. 69) com vistas a exercitar a negação em relação ao estabelecido e resistir, no sentido de corroborar para a eliminação das causas que possibilitam Auschwitz.

Para tanto, deve oportunizar que todos se apropriem do conhecimento acumulado. No contexto em que o passado surge-nos sempre como se tivesse sido destruído por uma catástrofe; em que a expressão do histórico nas coisas não é mais do que o tormento passado (ADORNO, 1951b, 1995) e em que a educação se apresenta como 'passaporte para um mundo moderno', conforme os ideais de humanização que se anunciam, a história necessariamente precisa desvelar a contradição viabilizando a apropriação do saber sistematizado.

A formação de uma verdadeira consciência histórica depende da forma como os conteúdos são trabalhados. Como a concretização do ensino História depende do conceito, o conceito não deve se limitar a distanciar, enquanto ciência, os homens da natureza, mas permitir medir a distância que eterniza a injustiça (ADORNO, 1996). Daí a necessidade de renunciar às memórias que se tornaram universais e desenvolver um exercício de escuta das outras memórias que foram silenciadas, ou que, de acordo com Adorno (1995), foram 'ofuscadas', em favor de uma memória dominante.

Por esta via, é preciso contextualizar, historicizar, observando que “[...] contextualizar significa politizar os conteúdos, mostrar que estão inseridos em uma realidade” (BARROSO, 1996, p. 106). Assim, compreendemos que ensinar história deve ser, antes de tudo, “[...] conscientizar. Tornar o aluno capaz de olhar uma realidade, analisá-la, interpretá-la e agir sobre ela” (BARROSO, 1996, p. 106).

O conhecimento acerca do que de fato aconteceu, com base na memória, seja individual ou coletiva, é o contraponto à história dita oficial narrada pelos livros e tido como enfadonha e desinteressante, é contraponto para o ensino de história que impede o desenvolvimento e a formação de uma verdadeira consciência histórica. Por tais razões e na perspectiva da Teoria Crítica, elaborar o passado possibilita resgatar não só o motivo pelo qual se ensina história (em particular), mas da educação (em geral).

4 ELABORAÇÃO DO PASSADO: POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

4.1 A Educação Brasileira no contexto da internacionalização do capital e da ressignificação de conceitos

Como já destacado na introdução deste trabalho, organismos multilaterais e suas instituições, a partir da crise da década de 1970, assumiram o discurso em defesa da educação democrática e de qualidade para todos como forma de administrar e compensar a pobreza e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento econômico de países de economia periférica (SGUISSARDI, 2005; CARVALHO, 2012).

Com o intuito de (re)afirmar concepções de estado, sociedade e indivíduo, para legitimar pretensões econômicas, propagam-se ideias em defesa da “[...] iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda [...]”, bem como críticas à “[...] intervenção estatal e elogi[os]am [às]as virtudes reguladoras do mercado” Höfling (2001, p. 36), que se articulam em torno da internacionalização do capital e da globalização da economia.

Da perspectiva neoliberal, o Estado não pode inibir ou refrear o desenvolvimento econômico, antes, deve propiciar as condições para o avanço do capital, reduzindo ao máximo sua atuação para não interferir no livre mercado. Nesse sentido, entende-se que o Estado deve desempenhar “[...] a função de arbitrar – e não de regular – conflitos que possam surgir na sociedade civil, onde proprietários e trabalhadores estabelecem relações de classe, realizam contratos, disputam interesses etc.” (HÖFLING, 2001, p. 36), de modo a não se constituir uma ameaça aos interesses e liberdades individuais e obstar a livre iniciativa e a concorrência privada.

Essas ideias dão respaldo ao Estado mínimo e à desestruturação do Estado-Nação, de caráter intervencionista, sustentado pelo Estado de bem-estar social. Segundo Höfling (2001), a reformulação e adequação da concepção de Estado aos interesses econômicos foi possível com a incorporação da ideia de democracia, não como requisito para garantir os direitos naturais dos indivíduos, mas como uma forma de defender a liberdade econômica (livre concorrência), social (sujeitos livres, competitivos e empreendedores) e política, por

meio de governos representativos e constitucionais. Assim, garante-se “[...] menos Estado e mais mercado [...]”, diz Höfling (2001, p. 36).

Ao defenderem a liberdade de mercado e a livre concorrência na economia articulada à liberdade de consumo, os organismos multilaterais sinalizaram mudanças para o campo político, que se refletiram no campo educacional. Sob a égide de ideias neoliberais, elaboraram-se e disseminaram-se propostas de reforma para a educação.

Em busca de uma educação alinhada ao objetivo de enfrentar e (re)estruturar a economia capitalista, com foco na acumulação de capital em escala mundial, a Unesco apresentou, em 1996, o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, como resultado dos trabalhos desenvolvidos de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Este documento, segundo Carvalho (2012), tornou-se orientador do pensamento pedagógico, das ações e medidas a serem implementadas por todos os países pobres.

Das análises de Carvalho (2012) e Galuch e Sforzi (2012), podemos compreender que esse documento propala um discurso justificador de reformas educacionais para os países pobres, sob o argumento de que uma educação para todos é fundamental para aliviar a pobreza, reduzir as desigualdades econômicas e sociais, amenizar os conflitos, promover a coesão social e, ao mesmo tempo, criar as condições para o desenvolvimento econômico. Portanto, desvelar em que condições históricas foi pensado e elaborado o referido relatório possibilita-nos perceber o projeto social que está na sua base.

4.2 Relatório Jacques Delors: do ideal de democracia à formação pretendida

O Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, que se tornou público em 1996, resulta dos trabalhos da Comissão constituída por membros de 15 países, presidida por Jacques Delors¹⁰. Este Relatório apresenta um conjunto de propostas que, na década de 1990, reacenderam o debate sobre o direito à educação e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

O referido documento evidencia que no conturbado período pós-guerra, de acentuada crise econômica, em que as tensões acirravam-se tanto entre as nações como entre grupos étnicos, tornou-se necessário buscar soluções para problemas provocados, em

¹⁰ Jacques Lucien Jean Delors, de origem francesa, economista e político, foi presidente da Comissão Europeia, entre 1985 e 1995. De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco.

grande parte, pelas desigualdades de desenvolvimento e mesmo pelas injustiças econômicas e sociais.

Logo na sua introdução, o Relatório traz o destaque de que o documento “[...] surge numa altura em que a humanidade, perante tantas desgraças causadas pela guerra, pela criminalidade e pelo subdesenvolvimento, hesita entre a fuga para a frente e a resignação” (DELORS, 1996, p.16). Sob a afirmação de que a “[...] a comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social” (DELORS, 1996, p.17), justifica-se a estratégia de se atribuir “[...] novo valor à dimensão ética e cultural da educação” (DELORS, 1996, p.16).

Contudo, a expressão ‘educação ou utopia necessária’ revela, em si, a contradição. A preocupação consiste em utilizar a educação como uma via não só para o desenvolvimento das pessoas, mas também das sociedades no sentido de fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. Como se percebe no capítulo dois desse documento, intitulado *Da coesão social à participação democrática*, o ponto central da discussão é a defesa de uma educação à prova da crise das relações sociais, princípios de ação entre educação e dinâmica social, bem como a participação democrática, incluindo a educação cívica e práticas de cidadania para o alívio dos conflitos e como medida para promover a paz mundial.

Essa ideia reafirma a necessidade de uma educação que valorize o repúdio às injustiças, o respeito ao outro, à solidariedade, à pluralidade cultural e que condena qualquer forma de discriminação, seja cultural ou social. Ao apontar as tensões provocadas pela globalização da economia: flexibilização, diversidade, acessibilidade, adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, dentre outras, o Relatório destaca a necessidade de tais tensões serem ultrapassadas, para garantir a coesão social e o progresso da economia.

Após diagnosticar as tensões entre “o global e o local”, “o universal e o singular”, “tradição e modernidade”, “as soluções a curto e a longo prazo”, “a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades”, “[...] o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, e, finalmente, “entre o espiritual e o material”, define-se que a educação poderia contribuir “[...] para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional” (DELORS, 1996, p. 67). Assim, vai sendo construído o consenso de que a educação é indispensável para a “[...] construção dos ideais de paz, da liberdade e da

justiça social” (DELORS, 1996, p.11), ou seja, condição para forjar a tolerância e o respeito. Esta questão está expressa nos seguintes termos:

A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerado como uma tarefa geral e permanente. É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhido pela pessoa (DELORS, 1996, p. 58-59).

Nesse trecho fica evidente que o posicionamento defendido no Relatório é o de que a educação para a tolerância e para o respeito, considerada como possibilidade para aliviar os conflitos e manter a coesão social, não pode resultar da imposição de valores e tampouco se constituir como resultado de ensino; requer que os indivíduos aprendam a viver juntos, fazendo suas livres escolhas. Para os organizadores desse documento, “[...] em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 1996, p.51).

Defende-se, ainda, que a educação deve levar cada um “[...] a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS, 1996, p.18), com destaque que se trata de uma educação para a “[...] cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal” (DELORS, 1996, p. 61). Podemos perceber, então, que o Relatório veicula a ideia de que a educação, seja informal, seja formal, deve torna-se responsável por formar o tipo de homem ideal para a sociedade do capital flexível, devendo, pois, incluir nessa tarefa tanto as famílias como os outros membros da comunidade e se constituir como prática cotidiana.

Alinhada a princípios neoliberais, a perspectiva defendida pelo documento é a de que a educação “[...] deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 1996, 18). Isso pressupõe que a educação deve englobar “[...] a realização da pessoa que, para sua totalidade, aprende a ser” (DELORS, 1996, p. 90). Então, como condição para amenizar os conflitos e promover a coesão social, o documento aponta para a necessidade da mundialização da cultura e, sobretudo, para uma “[...] educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 1996, p.18). Interessante que o documento aponta os problemas decorrentes da forma como a sociedade está organizada – desemprego, violência, dentre outros – porém,

aponta como solução uma formação contínua, cujo percurso é de responsabilidade dos próprios indivíduos, desconsiderando as contradições da sociedade.

O documento defende “[...] uma educação permanente que deve ser pensada e ampliada” (DELORS, 1996, p.18) e considera que a escola e as políticas educacionais “[...] podem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação da vivência concreta da democracia” (DELORS, 1996, p.14). Dessa forma, atribui à educação a tarefa de edificar um mundo mais solidário, apontando que as políticas de educação devem deixar transparecer essa responsabilidade (DELORS, 1996), tal como evidencia o trecho abaixo:

O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática. Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir (DELORS, 1996, p. 54).

O Relatório considera “[...] as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1996, p.12). Aponta que o maior objetivo dessas políticas deve ser o de garantir a todos os meios necessários para o exercício de uma cidadania consciente e ativa que só pode “[...] realizar-se plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (DELORS, 1996, p. 52), mas não naquelas em que vigora o princípio de democracia representativa. Então, justifica que:

Há pois que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política, quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia, e que permita levar a bom termo uma ação comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social. As dificuldades presentes não nos devem desaminar, nem constituir desculpa para nos afastarmos do caminho que leva à democracia. Trata-se de uma criação contínua, que apela à colaboração de todos. Esta colaboração será tanto mais positiva quanto mais a educação tiver alimentado, em todos nós, o ideal e a prática da democracia (DELORS, 1996, p. 54).

Assim, o conceito de democracia representativa é questionado, porque exige o aparelhamento entre economia, política e social. Não se abre mão da democracia como

forma de governo, assegurando-se que o ideal democrático precisa ser (re)inventado, quiçá, adaptado aos interesses econômicos. Isso significa que, do ponto de vista do Relatório, a democracia deve ser praticada como forma de legitimar os interesses do modo de produção, estimulando e ampliando as possibilidades de participação na vida pública como forma de dar a todos, inclusive aos pobres e aos trabalhadores, a impressão de que estão participando dos processos de tomada de decisão, sejam elas, decisões políticas sejam sociais.

Por se tratar de uma democracia construída por meio da colaboração e da participação, o Relatório afirma que, se a educação alimentar o ideal e a prática da democracia, esse fenômeno pode ser encorajada em todos os membros da sociedade (DELORS, 1996). Segundo o que se apregoa, isso não depende da aquisição do espírito democrático, mas implica “[...] ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo” (DELORS, 1996, p. 60). Desse modo, cabe à escola criar condições para a prática cotidiana da tolerância, do respeito e da participação, consciente de que:

Não se trata, com efeito de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola, um modelo de prática democrática, que leve as crianças a compreender a partir de problemas concretos, quais são seus direitos e deveres e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escolas, exercícios de resolução não – violenta de conflitos (DELORS, 1996, p. 61).

Portanto, de acordo com o documento, a democracia pode ser aprendida desde que a escola oportunize que os alunos a compreendam e que a vivenciem. Segundo os argumentos apresentados, para o aprendizado da democracia, pouco importa saber se queremos e se podemos participar na vida da comunidade, isso vai “[...] depender do sentido de responsabilidade de cada um” (DELORS, 1996, p.14). A grande questão consiste em fazer da democracia e do seu aprendizado uma ponte para ultrapassar “[...] as principais tensões, que não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI” (DELORS, 1996, p.14), ou seja, fazer da democracia uma via de conciliação entre o

progresso material e a equidade (respeito pela condição humana), com vistas à coesão social, considerando-se que:

Qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade (DELORS, 1996, p. 51).

Com isso, percebemos que a preparação para uma participação ativa como cidadão torna-se para a educação uma missão de caráter geral:

[...] a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (DELORS, 1996, p. 60-61).

Ao defender a participação como medida para solucionar problemas que afligem os países que estão à margem da economia, argumenta-se que [...] é na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa” (DELORS, 1996, p. 67), sob a justificativa de que:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: ‘viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?’ e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 1996, p. 60).

A ideia de que a educação deve desenvolver em cada um a capacidade de participar remete a uma ilusão. Tal ilusão expressa-se na crença de que todos podem participar ativamente da vida e dos processos de tomada de decisão em sociedade. É dada ao sujeito a impressão de que está participando, quando, na verdade, todas as decisões das quais “participa” já foram pensadas e tomadas por outrem, impedindo a conscientização e a percepção da dominação. Para ilustrar como e o que acontece com a adesão dos indivíduos a essa ilusão, podemos citar um trecho de Adorno (1970) em que ele destaca que:

As pessoas que [...] procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino bem como organizar a sociedade. Mas deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto (ADORNO, 1995, p. 35-36).

Como não há uma conscientização em relação ao real sentido da democracia que se pratica, resta apenas a adaptação. Como não há elementos para a reflexão, a crítica à sociedade existente é freada e na impossibilidade de ultrapassar as barreiras e encontrar por si mesmo as condições para resolver determinada situação, os indivíduos acabam atribuindo a culpa a si mesmos ou a outrem; assim, de sujeito, o indivíduo retorna à condição de objeto, inclusive, mediante o pensamento. A ausência de reflexão revela em si a contradição, inclusive, da consciência e evidencia que na impossibilidade da emancipação, a própria ideia de emancipação ou falta dela é convertida em ideologia. Para Adorno:

A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas, e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente (ADORNO, 1956, p.193).

Da perspectiva de Adorno, a ideologia diz respeito ao estado de conscientização e de não conscientização dos indivíduos na sociedade de massas regida pelo capital e pelas relações de poder. Na sociedade contemporânea a ideologia relaciona-se à falta de conscientização em relação ao que é e ao que pode vir a ser, e vincula-se à inversão do sentido dos conceitos e, por isso, se expressa como uma 'verdade', como o ideal de democracia. Segundo esclarece Adorno, a ideologia:

[...] é a falsa consciência e, entretanto, não só falsa. A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a

respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras ‘em si’, como o são as idéias de liberdade, humanidade e justiça, mas não são verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas (ADORNO, 1956, p. 199).

Dessa reflexão, podemos depreender que quanto menos as pessoas conhecem, mais aderem às propostas de participação, pois desconhecem o verdadeiro sentido da democracia. Assim, sentem-se sujeitos políticos, convictos de que podem realizar mudanças, mas se esbarram nas barreiras impostas pelas condições vigentes, pela estrutura social consolidada.

Sob o discurso da democracia participativa ou sob a condenação da democracia representativa, apregoa-se a necessidade de se desenvolver comportamentos de cooperação, tolerância e solidariedade. Contudo, o formalismo presente nessas ideias “[...] transforma o desigual em igual, [...], o oprimido em livre e o injusto em justo” (CROCHIK, 2003, p.18). Ao negar as condições sociais que podem gerar as desigualdades, a injustiça e a opressão, os valores essencialmente humanos, do ponto de vista do capital, vão se tornando intercambiáveis.

Sob a consideração de que a educação deve instrumentalizar os indivíduos para que possam aprender ao longo da vida, a viver juntos e a desenvolver as competências e habilidades necessárias para a participação ativa da vida em sociedade, o Relatório reforça que as políticas educacionais podem e devem “[...] contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS, 1996, p.14).

Esses objetivos reforçam o propósito de uma educação que possibilite despertar no aluno a consciência de seu papel na sociedade voltada, sobretudo, para a formação de cidadãos capazes de enfrentar as desigualdades, que devem ser entendidas como naturais e de romperem com o preconceito como condições para manter a coesão social.

Aponta-se como essencial uma educação para todos como forma de evitar que as diferenças culturais, sociais e econômicas interfiram no desenvolvimento da sociedade. Por tais razões, no capítulo quatro da segunda parte do Relatório, destaca-se que “[...] para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (DELORS, 1996, p. 89-90):

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;

aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1996, p. 89-90).

Em relação aos quatro pilares da educação, todos são vistos como importantes para que a educação alcance seus objetivos, todavia a maior ênfase é atribuída ao “[...] aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (DELORS, 1996, p.19), isso para que a educação seja “[...] um fator de coesão social” (DELORS, 1996, p.55). Os outros três são considerados “[...] os sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos” (DELORS, 1996, p. 20).

Aprender a conhecer implica despertar o gosto e o prazer de aprender, compreender, conhecer e descobrir, e exige a apropriação dos elementos necessários para a aprendizagem ao longo de toda vida, para que cada um aprenda a “[...] compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as habilidades profissionais para a comunicação” (DELORS, 1996, p.91). Aprender a conhecer também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer requer que, além da aprendizagem de uma profissão, o indivíduo adquira uma competência mais ampla, que o prepare para enfrentar os inúmeros desafios que envolvem a dinâmica econômica e social, ou seja, competências e qualificações para que se torne apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, aprendendo a ser. Consequentemente, “[...] conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas” (ADORNO, 1995, p. 36).

Esta perspectiva deve inspirar o aprender a ser, para que o aluno possa desenvolver a sua personalidade no que diz respeito às potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para se comunicar e capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade para poder decidir por si mesmo como agir nas diferentes circunstâncias da vida. A intenção parece a de conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, livre arbítrio, mas consiste em despertar sentimentos e imaginação necessários para que cada um desenvolva os seus

talentos e permaneçam, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino, de modo que “[...] a consciência social reduz-se à consciência individual” (CROCHIK, 2003, p.17).

Trata-se de um imperativo individualista, que, da mesma forma que se configura como uma possibilidade para o indivíduo fortalecer-se e defender-se de um sistema alienante ou tido como hostil, é também uma das melhores oportunidades de progresso para as sociedades se manterem da forma como estão estruturadas. Como a realização pessoal está atrelada à adaptação e não à superação da atual sociedade, parafraseando Crochik (2003), ela tem o seu conteúdo reduzido ao que é possível no presente. Justifica-se a importância do aprender a ser e do aprender a fazer a partir da valorização da diversidade das personalidades, do desenvolvimento da autonomia e do espírito de iniciativa como suportes da criatividade e da inovação, como condições para aprimorar as competências e habilidades necessárias para formar o “[...] trabalhador polivalente e flexível, mais especificamente, o empreendedor – ser social adequado às novas exigências do capital” (CARVALHO, 2009, p.160).

Entende-se que em um mundo em constantes mudanças, no qual um dos principais motores é a inovação, quer social quer econômica, deve ser dada atenção especial à imaginação e à criatividade, porque a sociedade necessita da ‘diversidade de talentos e de personalidades’. Exalta-se, assim, o desenvolvimento da personalidade, da imaginação e da criatividade como condição para ‘revelar os talentos escondidos’, elemento indispensável para driblar as adversidades, lutar contra os diferentes flagelos que afetam a sociedade. A preocupação com a criatividade e a imaginação não está relacionada à apropriação da cultura e dos conhecimentos científicos, mas ao conhecimento de si mesmo para abrir-se ao relacionamento com o outro e superar tensões e desafios.

Assim, no momento em que os sistemas educativos formais deveriam tender para a transmissão e acesso ao conhecimento científico, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa ‘aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser’. Nos dias atuais, devido a essas orientações, a educação assumiu uma dimensão de engajamento político. Conceitos como cidadania, democracia e participação, bem como novas perspectivas teórico-práticas foram incorporadas à educação. Os compromissos assumidos a partir da década de 1990 influenciaram as reformas na área da educação em diversos países e, no Brasil, traduziram-se em políticas educacionais.

4.3 Política educacional brasileira

A compreensão das mudanças educacionais que começaram a ser pensadas no Brasil a partir da década de 1990 requer que consideremos “[...] a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (HÖFLING, 2001, p.30).

Nesse sentido, faz-se necessário considerar as relações entre Estado e políticas sociais, estabelecendo uma diferenciação entre Estado e Governo. Entende-se por Estado “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31); por Governo, “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 31). Em outras palavras, Estado refere-se à estrutura permanente composta por instituições estáveis; Governo é o Estado em ação, por meio de programas que planeja e executa, haja vista que se configuram como a “orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31). O governo é transitório e formado por pessoas e grupos que se alternam no poder. De acordo com HÖFLING (2001), por meio de programas e ações voltados a setores específicos da sociedade, o Estado implanta um projeto de governo, criando as chamadas políticas públicas.

As políticas públicas são implementadas e se tornam de responsabilidade do Estado “[...] a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionado à política implementada” (HÖFLING, 2001, p.31). Por isso, não podem ser reduzidas a políticas estatais, pois não são pensadas somente por seus organismos e articuladas pelo Estado; resultam de um movimento organizado que objetiva legitimar determinadas ações por parte do Estado, no sentido de torná-las permanentes, inclusive no que diz respeito ao direcionamento de recursos, independentemente do Governo em curso.

No contexto atual, com a ideia de um Estado mínimo, as políticas públicas estão se reduzindo a políticas públicas sociais, ao se apresentarem como alternativas para “a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31), passando a desempenhar a importante tarefa de amenizar os conflitos que surgem entre capital e trabalho. Assim, configuram-se como “ações que determinam o padrão de

proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades sociais estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Por meio das políticas públicas sociais, os grupos no poder propõem e implementam programas e ações visando beneficiar ‘os menos favorecidos’, que se encontram em situação de grande desigualdade e sem condições básicas de cidadania. Em

[...] um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social (HÖFLING, 2001, p. 39).

Na tentativa de amenizar as desigualdades e ao mesmo tempo apresentar argumentos para que os cidadãos apoiem e aceitem o projeto de organização social que se pretende consolidar, os governantes planejam e executam políticas públicas sociais focalizadas que, de acordo com Lara (2012), assumem funções redistributivas e compensatórias.

No conjunto das políticas públicas sociais, encontra-se a educação, entendida como “[...] uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31), pois os “[...] neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada” (HÖFLING, 2001, p. 37).

De acordo com Höflin (2001), um sistema estatal de oferta de escolarização de qualidade reduz a possibilidade de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos e, em última instância, compromete a lógica de mercado inibindo uma das possibilidades de reprodução e acúmulo de capital. Quer dizer:

[...] os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social (HÖFLING, 2001, p. 38).

Em consonância com os princípios neoliberais cuja defesa é a de que a liberdade de escolha individual e o livre mercado devem ser o foco, o Estado deve transferir ou dividir

com o setor privado suas responsabilidades em relação à educação, a fim de possibilitar a liberdade de escolha e estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado. Por tais razões, “[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade, inclusive para área educacional, reflete os conflitos de interesses, arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 38). Elas são pensadas e implementadas para dar sustentação à livre iniciativa e à concorrência como condições para que o sistema capitalista se mantenha e se desenvolva.

Ao se voltar para a garantia da produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo, o objetivo não é alterar as relações estabelecidas na sociedade, mas amenizar os conflitos provocados pelo modo de produção que, conforme Carvalho (2012), produz desigualdades tratadas como diferenças. Para tanto, apropria-se de conceitos como: democracia, participação, igualdade, cidadania, qualidade, autonomia e os incorpora ao discurso para justificar suas ações e intenções em relação à educação, mas sem a pretensão de forjar uma “formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo competitivo frente a ordem globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40).

Compreender isso não é uma tarefa fácil, requer a análise de documentos oficiais que orientam a elaboração das políticas sociais voltadas à área educacional.

4.3.1 Política educacional brasileira: dos discursos neoliberais aos documentos oficiais

No Brasil, as mudanças na área da educação, implementadas a partir da década de 1990 foram impulsionadas pela Constituição Federal de 1988 que, além de prever no artigo sexto o direito à educação, apresenta um capítulo destinado exclusivamente ao direito e à obrigatoriedade do ensino. Algumas definições constitucionais foram alteradas e algumas medidas foram tomadas no sentido de viabilizar as orientações expressas em documentos de organismos multilaterais, como, por exemplo, as expressas no Relatório Delors. Entre elas, a aprovação da LDB n. 9.394/96, que legitimou a diminuição do papel do Estado a partir da descentralização da educação.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em sintonia com a Constituição Federal de 1988, a LDB n. 9394/96 define em seu art. 2º:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Observa-se que ambos os documentos (re)afirmam o propósito de formação para a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Na LDB n. 9.394/96 consta que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, assim como defende o Relatório (DELORS, 1996). Com isso, espera-se que a educação desempenhe e possibilite a criação de condições para um desenvolvimento humano mais “[...] harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos, enfim, atingir a equidade, a coesão social e a paz entre sociedades diversificadas” (CARVALHO, 2012, p.17). O que à primeira vista parece humanizador, é um meio para se manter a ordem social vigente.

Assim como o art. 206 da Constituição Federal de 1988, o art. 3º da LDB n. 9.394/96 define que o ensino deverá ser ministrado com base no respeito à liberdade e apreço à tolerância. O 'respeito à liberdade e apreço à tolerância' defendido pelo Relatório Delors como necessário para estabelecer a política educacional baseada nas diferenças étnicas, sociais e culturais, está exposto na Lei, pactuando com uma das formas que a Unesco encontrou para combater o racismo, a intolerância e o preconceito: valorização e reconhecimento das diferenças (CARVALHO, 2012), quer dizer, pseudoformas de respeito.

Como a ideia é “[...] formar cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas” (CARVALHO, 2012, p. 29) e aptos para o trabalho, o art. 22 da LDB n. 9.394/96 define como “[...] finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Logo, para que a formação pretendida se torne bem sucedida determina em seu art. 27 que se deve levar em consideração, dentre outros aspectos, “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, daí a justificativa para orientar a articulação entre educação e formação cidadã, criando, tal como aparece destacado no *Volume Introdutório* dos PCNs, “[...] um referencial comum para a formação escolar no Brasil” (BRASIL, 2001, p. 36).

A fim de indicar aquilo que deveria ser garantido a todos para oportunizar a formação básica com vistas ao desenvolvimento e à incorporação de valores indispensáveis ao exercício da cidadania, foram implementados e apresentados no ano de 1997 os PCNs, visando efetivar as diretrizes expressas nos textos legais (GALUCH; SFORNI, 2011). Em suas considerações preliminares, o *Volume introdutório* dos PCNs de 1ª à 4ª série (atual 1º ao 5º ano) do ensino fundamental (BRASIL, 2001) destaca que

[...] respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 2001, p.13).

Com isso, o documento defende que, em uma sociedade democrática, o respeito à diversidade contribui para a construção da cidadania, cabendo à educação propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira. O objetivo consiste em garantir “[...] aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 2001, p. 33).

A concepção de autonomia e criticidade defendida está em consonância com a ideia de formação de cidadãos capazes de resolver problemas imediatos vinculada a uma perspectiva de participação orientada. Galuch e Sforini (2012) destacam que apesar de esses documentos resultarem de um processo que envolveu a participação de diferentes instâncias da sociedade civil, acadêmica e governamental, e de constituírem-se como referência para a educação brasileira, têm recebido muitas críticas. As autoras consideram que dentre as críticas

[...] a principal delas consiste no fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais serem fruto de uma política educacional marcadamente neoliberal, voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho, tanto no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes concernentes à manutenção da ordem social capitalista, fundamentada na troca desigual (GALUCH; SFORNI, 2012, p.96)

Os PCNs se apropriaram das discussões políticas e de concepções de ensino e

aprendizagem, buscando uma formação capaz de atender às necessidades da sociedade regulada pelo mercado, portanto, a ideia de democracia e de cidadania veiculada por esse documento estão em conformidade com os princípios mediante os quais a sociedade atual – a do consumo – se organiza. Nesse sentido, contraria a ideia de cidadania crítica voltada à conscientização das relações de poder, que possibilita questionar a ordem estabelecida, o *status quo* e o papel dos indivíduos na construção do mundo em que vivemos. A ênfase não é a educação como instrumento capaz de conscientizar os indivíduos mediante o desvelamento das relações de poder que envolvem a dinâmica da vida social, o que poderia contribuir para uma formação para a emancipação.

Em relação a formação para a cidadania e como um documento que desempenha a função de orientar a organização da prática pedagógica, os PCNs de história (2001) para os anos iniciais do ensino fundamental definem que o ensino de história possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade, a partir das relações que se estabelecem entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as nacionais.

Considerando-se que o Relatório (DELORS, 1996) pontua que sempre que a conjuntura econômica ou sociológica tornar particularmente conflituosa a coabitação de várias culturas, deverá contar com a participação da história e da filosofia – “A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia; a história porque é insubstituível na sua função de ampliar os horizontes do indivíduo e de fazer com que tome consciência das identidades coletivas” (DELORS, 1996, p. 60) –, esta definição para o ensino de história, não ocorre por acaso.

Com esses argumentos, o Relatório (DELORS, 1996) apresenta as ideias para os responsáveis pelas orientações da política educativa e pela elaboração de programas para se repensar, inclusive, o ensino de história, como instrumento capaz de desenvolver as condições necessárias para o indivíduo acomodar-se à alteridade. Percebe-se que na perspectiva anunciada pelo documento a história deve valorizar aquilo que pode contribuir para amenizar as variadas formas de discriminação e não integrar os conhecimentos das Ciências Sociais para possibilitar uma ampla compreensão dos fatos passados e presentes.

Em consonância com essas orientações os PCNs de história (BRASIL, 2001) assinalam que a constituição de uma identidade social deve perpassar a construção das noções de diferenças e de semelhanças, passando pela “compreensão do ‘eu’ e a percepção do ‘outro’, do estranho que se apresenta como alguém diferente” (BRASIL, 2001, p. 32), e,

por fim, a compreensão do 'nós', que para existir também depende dos elementos culturais. Nota-se nas propostas dos PCNs de história (2001) que os objetivos anunciados apontam para uma disciplina de história cujo ensino deve ligar-se a uma perspectiva de formação moral e cívica, tendo como finalidade “[...] desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (BRASIL, 2001, p. 32).

As orientações expressas nos PCNs de história (2001) mantêm o discurso presente no art. 26 da LDB n. 9.394/96 que versa sobre a necessidade de o ensino de história do Brasil “[...] levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 2001, p. 24) defendendo um ensino de história voltado para a formação da cidadania. O destaque da proposta, tal como assinala Oliveira (2010), é para um trabalho ancorado nos quatro pilares da educação.

Assim, na proposta dos PCNs de história (2001) observam-se as intenções expressas na Constituição Federal de 1998, na LDB n. 9.394/96 e no Relatório (DELORS, 1996), em relação à formação para a cidadania voltada para o respeito à diversidade. Ao (re)afirmar a importância de um ensino para o desenvolvimento da identidade nacional, objetivando fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos (DELORS, 1996), o documento passa a se constituir como resposta às demandas sociais, priorizando o desenvolvimento de ações afirmativas e construção de valores democráticos, em uma sociedade econômica e socialmente desigual.

Percebe-se que a ideia de formação anunciada não tem o conhecimento histórico como elemento capaz de desvelar as contradições e possibilitar a construção de uma consciência histórica, ou seja, conhecimento histórico como condição para superar as desigualdades e a intolerância e, portanto, eliminar a barbárie e garantir o exercício da cidadania, tendo em vista o seu verdadeiro sentido democrático.

Como expressão do que ora se afirma, destacam-se as leis que foram aprovadas com base na Constituição Federal de 1998, na LDB n. 9.394/96 e nos PCNs (BRASIL, 1997) para orientar a organização do ensino de História de modo a contemplar a diversidade étnico-racial e desenvolver uma cultura de paz, em meio à diversidade, às adversidades e desigualdades. Alinhando-se às orientações oficiais, a aprovação da Lei n. 10.639/03, em 2003, instituiu no Brasil a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-

brasileira em todas as escolas, sob argumentos da seguinte ordem:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

É ainda o art. 79-B que estabelece que o calendário escolar deverá incluir o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003). Com isso, pode-se afirmar que a lei não só objetivou alterar a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e cultura afro-brasileira', como também criar mecanismos para evitar qualquer tipo de crise nas relações sociais, aderindo ao discurso a favor do respeito à diversidade.

Em 10 de março de 2008, a aprovação da Lei n.11.645 instituiu a obrigatoriedade do estudo da temática 'História e cultura afro-brasileira e indígena' nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, para incluir nos currículos, diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos (BRASIL, 2008).

A aprovação dessas leis objetivaram a promoção de uma educação que prioriza a igualdade étnico-racial, capaz de reconhecer e legitimar a contribuição das populações negra e indígena na construção da cultura e da sociedade brasileira, como forma de promover a coesão social. Acredita-se, porém, que na perspectiva de uma educação para o desenvolvimento humano, a aprovação dessas leis não trazem contribuições substanciais para promover o respeito e, por conseguinte, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária do ponto de vista econômico e social, com condições de superar as contradições pois a maior preocupação consiste em valorizar a diversidade e não desvelar as desigualdades que estão na base do processo de discriminação e intolerância que envolvem as relações humanas entre as diferentes etnias.

Marcuse (1967) considera as leis mecanismos de controle, que objetivam desenvolver um conjunto de valores que servem ao funcionamento, sobretudo do aparato, da mesma forma que Adorno na obra *A dialética negativa* (ADORNO, 2009, p.196)

considera que todos os conceitos que, na prática, em nome da liberdade, têm a função de regulamentar as relações entre os homens como lei, obrigação, respeito, dever, são repressivos. Para ele, a lei pode ser sentida como uma letra morta e fria porque, sendo a razão, não permite sentimento; o sentimento não se reconhece no direito assim compreendido. Daí a contradição, a lei exprime direitos e deveres, mas seu conteúdo esconde a dominação, pois como corretivo da injustiça, dissemina o privilégio desigual (ADORNO, 2009).

A afirmação de que a lei é fria revela que o incentivo ao apreço às outras culturas, ao respeito, à empatia, em última instância, ao amor ao próximo – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Tratar de respeito e tolerância sob a forma de lei, sem eliminar as contradições que produzem e reproduzem as diferenças e desigualdades na sociedade atual pode possibilitar a regressão. A lei não eliminará o preconceito, a indiferença e a falta de respeito, se as pessoas não reconhecerem os mecanismos que as tornam capazes de cometer tais atos. É preciso revelar tais mecanismos a eles próprios; na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos, desperta-se a conscientização (ADORNO, 1951b, 1995, 2009).

Não se trata de uma ameaça, como a pressão social continua se impondo e as tentativas de se contrapor à intolerância são impelidas, necessariamente para o lado objetivo com base em pressupostos sociais e políticos visando manter a coesão mundial, conclui-se que hoje é extremamente limitada a possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz, porque a conscientização está corrompida. Não acreditamos que apelar para a elaboração de leis para determinar os direitos das minorias reprimidas seja válida.

Isso combina o que é impositivo, opressor, com elementos essencialmente subjetivos, que precisam ser fortalecidos, diretamente ligados à capacidade de sentir. Por isso, o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais é gerada (ADORNO, 1995), mas no contexto em que as políticas orientadoras e reguladoras do ensino de história ratificam uma proposta de ensino para a formação cidadã, a lei e suas determinações reforçam a formação que se volta para a afirmação e aceitação das relações sociais instituídas e necessárias para a manutenção da sociedade, onde a ideia de classes é cada vez mais ofuscada.

Além do exposto, por ser um documento que orienta a organização da prática pedagógica, o PCN estabelece, também, orientações para a elaboração, “[...] análise e

compra de livros e outros materiais didáticos” (BRASIL, 2001, p. 36), cujo processo é feito pelo PNLD. A adoção do livro didático pela escola pública decorre de um longo processo que inclui a divulgação de um edital pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que estabelece prazo e regras para a inscrição dos livros didáticos por suas respectivas editoras, a avaliação e a escolha do livro didático pelos professores e secretarias municipais de educação. Após a avaliação dos livros de acordo com os critérios estabelecidos pelo edital, são elaboradas as resenhas dos livros aprovados que passam a compor o *Guia de Livro Didático* disponibilizado às escolas públicas para orientar o processo de escolha desse material pelos professores, que deve ser realizada com base nas orientações dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) elaboradas em 2013 (BRASIL, 2013a).

Na perspectiva dos documentos anteriormente analisados¹¹ as DCNEB (BRASIL, 2013a) objetivam legitimar as finalidades do ensino, inclusive o de história. Observa-se que as Diretrizes estão em consonância com os fundamentos que devem orientar a organização da nação brasileira expressos “[...] no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa, humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” (BRASIL, 2013b, p.16). Nelas, defende-se que a educação básica deve buscar alcançar os seguintes objetivos:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2013b, p.16).

O texto introdutório das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica – DCNGEB (BRASIL, 2013b) aponta que, além das finalidades da educação nacional, enunciadas no art. 205 da Constituição Federal de 1988 e no art. 2º da LDB n. 9.394/96, cujo foco é o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, a educação deve corroborar para a construção de uma identidade nacional, repudiando toda e qualquer forma de discriminação e injustiça; e reconhecendo e valorizando a diversidade.

¹¹ Relatório Delors (DELORS, 1996); Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 2001).

Ao estabelecer que a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento humano e “[...] o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrega a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre” (BRASIL, 2013c, p.105-106), a cidadania pretendida se associa a uma ideia de participação concedida, aprendida, e não como resultado de um direito legítimo, portanto, a contradição expressa em documentos anteriores mencionados aqui também se faz presente.

As DCNEB (BRASIL, 2013a) em consonância com os direitos humanos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, cuja finalidade é inculcar nos indivíduos o respeito à sua identidade cultural e aos valores nacionais e de outras civilizações, destaca o direito às diferenças, que tem como fundamento a “[...] ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão” (BRASIL, 2013c, p.105). Trata-se de conhecer como as diferenças são construídas e aprender a respeitá-las.

O documento destaca:

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras (BRASIL, 2013c, p.105).

Assim como o Relatório (DELORS, 1996) e as DCNGEB (BRASIL, 2013b), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos – DCNEF (BRASIL, 2013c) enfatizam a necessidade do respeito às diferenças, que deve começar pela compreensão de como as identidades se formam. O objetivo é fazer com que os indivíduos aprendam a não valorizar uns e a desprestigiar outros, alegando-se que, com base nisso, “[...] emerge a defesa de uma educação multicultural” (BRASIL, 2013c, p.105), capaz de eliminar o preconceito e as discriminações que alimentam as desigualdades.

O documento considera que, na perspectiva da construção de uma sociedade democrática e solidária, o conhecimento de valores, crenças e modos de vida de diferentes grupos sociais, como negros, indígenas, mulheres, crianças e outros, constituem-se elementos essenciais para a promoção dos direitos humanos que, uma vez atendidos, farão

com que as minorias tenham vez e voz. Veja o que diz o documento:

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência (BRASIL, 2013c, p.115).

Do ponto de vista da democracia formal, deve-se considerar os alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal de modo a levá-los a conhecer as razões dos conflitos que se escondem nos preconceitos e discriminações, mas não de desvelar as contradições que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender. Sob o manto da igualdade formal, as desigualdades tornam-se sinônimo de diversidade.

A defesa de uma educação voltada para a valorização e respeito da diversidade cultural, na perspectiva das DCNGEB (BRASIL, 2013b) e DCNEF (BRASIL, 2013c) pode contribuir para a “[...] divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática” (BRASIL, 2013c, p.113). Para tanto, as DCNEF orientam que:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, §4º da LDB). [...] para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. [...] contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2013c, p.114).

Contudo, o aprendizado de valores e ações consideradas essenciais para a construção de uma sociedade democrática e solidária, do ponto de vista da democracia participativa são ações que, dadas as condições objetivas, não têm a força para eliminar as desigualdades sociais, mas são um remédio acertado para ocultar as desigualdades que passam a ser vistas como diferenças.

Compreendemos, portanto, que o ensino de História é visto como uma forma de contribuir para aliviar os conflitos e as tensões provocados pelas forças do mercado e,

consequentemente, pela má distribuição das riquezas. Espera-se que por meio de sua prática se materialize a disseminação de uma cultura comum no ensino obrigatório; uma cultura capaz de minimizar a tensão entre os povos, assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação brasileira e promover o respeito às diferenças. Trata-se de possibilitar o conhecimento e a valorização do respeito as diferenças para a construção de identidades mais plurais e solidárias, ou seja, abertas a outras culturas, com o intuito de desenvolver a tolerância – uma forma de corroborar para a adaptação às condições impostas pela flexibilização da economia e, portanto, para a manutenção das desigualdades, pois a formação de indivíduos que respeitem as diferenças é a expressão da aceitação das desigualdades como sinônimo de diversidade.

Na tentativa de orientar a disseminação da perspectiva de formação pretendida e defendida por documentos oficiais, as DCNEF (BRASIL, 2013c) assinalam que o ensino de história não pode se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas; deve, antes de tudo, corroborar para desenvolver:

Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola [...] contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários (BRASIL, 2013c, p.116).

Ao enunciar que o ensino de história deve contribuir para formar e conformar as subjetividades dos alunos, orienta para a compreensão da realidade a partir de certas referências. Assim, o conteúdo que deveria ser analisado, compreendido e aprendido por meio da reflexão crítica, é substituído pelo desenvolvimento de ações e atitudes que estimulem a cidadania entendida como o exercício da participação na vida pública.

Tais orientações nos remetem à análise do documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná em 2010. Ao destacar que o direito à educação pode ser estendido à medida que a sociedade se reorganiza e se mobiliza, buscando “[...] outras e

melhores formas de educar” (PARANÁ, 2010, p.12), evidencia uma preocupação em formar para a cidadania, seguindo as orientações dos documentos oficiais, mas, ao mesmo tempo, sinaliza possibilidades para se (re)pensar as ‘formas de educar’ e de se propor o ensino.

O documento explicita que a discussão sobre o ensino de história nos anos iniciais requer que se considere o contexto social em que a criança está inserida, argumentando que a aprendizagem da História se relaciona com “[...] um processo de descobertas, impulsionado pela curiosidade das nossas primeiras emoções, no intuito de conhecer o mundo, o passado e as sociedades” (PARANÁ, 2010, p.119). Assinala, ainda, que para se trabalhar com a História deve-se primeiro levar em consideração a curiosidade infantil, “[...] mola propulsora que leva a criança a indagar e a buscar explicações para a realidade em que vive, não está limitado a tempos e espaços específicos” (PARANÁ, 2010, p.120).

Nesse aspecto, as orientações desse documento do Paraná diferenciam-se daquelas dos documentos de âmbito nacional apresentadas anteriormente. Observa-se uma preocupação em valorizar a curiosidade da criança como condição para se conhecer o passado. Do ponto de vista pedagógico, isso pode possibilitar a elaboração do passado, desde que se ensine a estabelecer relações entre presente e passado, indagando o presente e buscando explicações no passado.

Ao se referir à educação infantil, o documento não deixa de enfatizar que a realidade da criança deve ser valorizada, mas considera a importância da apropriação do conhecimento histórico. Contrapondo-se ao ensino centrado essencialmente na transmissão e apropriação de valores, o documento do Paraná estabelece que a finalidade do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser o desenvolvimento do pensamento histórico (PARANÁ, 2010).

Segundo o documento, a finalidade maior do ensino de história deve ser o de possibilitar às crianças “[...] entender aspectos da vida cotidiana dos homens que viveram em diferentes tempos e lugares” ((PARANÁ, 2010, p.120), para que se identifiquem como sujeitos históricos. Ao contrário de uma formação centrada na cidadania como conceito ressignificado, o documento destaca a importância de tornar o trabalho histórico. Considera que é preciso estabelecer uma relação causal e intencional entre o passado e o presente, apontando que:

O ensino de História, com crianças, não pode ser baseado na simples

apresentação do passado, explicando como era e como é. É importante criar situações nas quais o sujeito seja impelido a compreender o porquê, as causas e as consequências nos processos de transformação e permanência entre o passado e o presente e, principalmente, que o leve a compreender que são as indagações do presente que nos levam a indagar o passado (PARANÁ, 2010, p.126)

O documento defende que, ao fazer essas relações, o sujeito elabora continuamente as experiências da vida prática (PARANÁ, 2010). Isso posto, o estudo do passado deve ser proposto a partir do presente, envolvendo “[...] reflexões sobre os direitos e deveres das crianças” (PARANÁ, 2010, p.127). Ao destacar como exemplo as temáticas ‘Trabalho infantil’ e ‘Papel da mulher na atualidade’, o documento ressalta que o professor “[...] deve convidar o aluno a buscar na história como essas questões foram se configurando: qual o conceito de criança em diferentes sociedades” (PARANÁ, 2010, p.127), levando em consideração “as diferentes temporalidades”.

Após conceber o tempo como uma “[...] categoria central do conhecimento histórico” (PARANÁ, 2010, p.127), o documento destaca que o trabalho nos anos iniciais deve explorar “[...] noções temporais básicas como: sequência, ordenação, sucessão; duração; simultaneidade; semelhanças e diferenças e mudanças e permanências” (PARANÁ, 2010, p.127), partindo de questões familiares à criança, tanto em relação ao tempo, como em relação ao espaço.

Propõe-se, assim, o trabalho com a história a partir da problematização do presente. Do ponto de vista dos pressupostos teórico-metodológicos preconizados no documento, o trabalho com o ensino de história deve ser estruturado “[...] a partir da epistemologia da história, do trabalho com as fontes, da relação entre o passado e o presente e das diferentes temporalidades” (PARANÁ, 2010, p.129).

O documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais* (EFNÓP) (PARANÁ, 2010) apresenta uma perspectiva de ensino de história que possibilita extrapolar os limites de uma formação voltada essencialmente para a cidadania participativa, pois oferece elementos que podem contribuir para a consolidação da plena democracia, que no dizeres de Adorno (1995) para operar conforme seu conceito, demanda, pessoas emancipadas. Apresenta-se contrariamente aos documentos nacionais sobre os quais refletimos anteriormente, que ao centrarem os objetivos de aprendizagem na apropriação de valores essenciais para o exercício da cidadania, em última instância, corroboram para (re)forçar a perspectiva de formação para a adaptação.

Tais documentos, assim como afirma Libâneo (2012), se lidos sem a intenção

crítica e sem a necessária contextualização, certamente são capazes de nos atrair pelo conteúdo, chegando a surpreender-nos por suas supostas intenções humanistas e democratizantes. A forma como articulam o discurso em favor da democratização, da cidadania e da participação, é sedutora. Mas, se de um lado, os discursos anunciam mudanças, propondo novos conteúdos, novas metodologias, novos objetivos, por outro lado, fazem aumentar as dissonâncias entre educação, desenvolvimento e formação humana, por meio da reformulação de antigos discursos no sentido de formar para responder às demandas da sociedade. Isso nos instiga a desvelar como a formação defendida por documentos organizados por organismos multilaterais e documentos legais brasileiros e educacionais aparecem em propostas de ensino em livros didáticos de história para os anos iniciais do ensino fundamental.

5. PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: FORMAÇÃO OU PSEUDOFORMAÇÃO?

O cisco no teu olho é a maior lente de aumento (ADORNO, 1951b, p.41).

Para Adorno (1951b, 1995), aquilo que nos inquieta leva-nos a refletir e a enxergar além das aparências, quando a base teórica nos possibilita a crítica. Isso nos remete à questão que nos instigou a realizar a presente pesquisa: **por que e para quê ensinar história?** Sabendo-se que existe um forte apelo para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade, após desvelar no que consiste a formação que está na base de documentos oficiais orientadores do ensino e a que projeto social responde, buscaremos compreender em que medida os livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental veiculam essa concepção de formação? Quais as implicações dessa concepção de formação para o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental? Que possibilidades e limites a formação almejada apresenta do ponto de vista de uma formação para o desenvolvimento humano e para a emancipação?

5.1 Edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-2016: princípios e critérios da seleção do livro didático e considerações sobre a perspectiva de ensino de História

O Edital 2/2014 (BRASIL, 2014e) estabeleceu as orientações para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2016. Este edital apresenta os princípios e critérios mediante os quais os livros serão avaliados que, por sua vez, têm como base a legislação educacional vigente e as orientações expressas em documentos oficiais que regulamentam a organização do ensino fundamental. Desse modo, a avaliação das obras inscritas no PNLD 2016 se fez por meio de um conjunto de princípios e critérios eliminatórios comuns a todos os componentes curriculares, dentre os quais destacam-se:

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania

e ao convívio social republicano (BRASIL, 2014e, p. 45).

Nesse sentido, deveriam ser excluídas as obras didáticas que não estivessem em conformidade com os seguintes documentos reguladores:

1. Constituição da República Federativa do Brasil.
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/2006 e nº 11.525/2007
3. Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso.
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2014e, p. 45-46).

Ainda em relação ao item observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, deveriam ser excluídas do PNLD 2016 as obras didáticas que veiculassem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, gênero, orientação sexual, idade ou linguagem, bem como quaisquer formas de discriminação ou violação de direitos, ou que fizessem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público ou que apresentassem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2014e).

Além dos critérios eliminatórios comuns que deveriam ser observados em todas as obras inscritas no PNLD 2016, o Edital apresenta orientações segundo as quais os livros didáticos para o componente curricular de História devem contribuir para despertar nos alunos a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes para a construção da cidadania. Devem, também, estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse, bem como contribuir para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentação (BRASIL, 2014e).

O documento assinala que se deve ensinar “[...] história como se produz o conhecimento histórico, ou seja, tendo a pesquisa como princípio norteador (BRASIL, 2014e, p. 68), pois considera-se que é da capacidade de perceber essas duas dimensões da História que resultará o “[...] reconhecimento do valor do conhecimento histórico como base para a compreensão do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e

sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços” (BRASIL, 2014e, p. 68).

Percebe-se, assim, a intenção de que o ensino de história seja um instrumento de se reconhecer a padronização dos modos de agir, pensar e sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços como verdadeiros e naturais. Não se considera que com a padronização de hábitos, inclusive de pensar, “[...] a tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo, tende a desaparecer. Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da [...] imitação” (MARCUSE, 1967, p.93).

Nas palavras de Marcuse (1967), a padronização dos modos de ser, pensar e agir dos indivíduos inibe a leitura crítica, pois a ênfase no desenvolvimento dos elementos necessários para o exercício da crítica cede lugar ao desenvolvimento da imitação. Nesse caso, podemos dizer que se trata de modelos ideais pré-estabelecidos, tal como afirma Adorno (1995).

A imitação contribui para a aprendizagem, para a incorporação da autoridade, elemento essencial para o fortalecimento da subjetividade e para a individuação, necessária à emancipação. Contudo, quando a imitação é orientada para a introjeção de valores a partir da repetição de ações consideradas ideais e já estabelecidas, ela se volta contra a formação e passa a se constituir um elemento de (de)formação porque não permite desenvolver as características necessárias para a formação, como reflexão, percepção, atenção, comparação e a capacidade de estabelecer relações. Ao contrário da individuação, desenvolve as precondições para o individualismo.

Marcuse (1999) destaca que a capacidade de realizar experiências formativas, como o pensamento – condição para que o indivíduo possa encontrar formas de se guiar pelo seu próprio raciocínio – não se desenvolve a partir da imitação mecânica – o resultado não é o ajustamento, mas a mimese: uma identificação imediata dos indivíduos com a sociedade. O indivíduo passa a depender dos “[...] padrões e demandas da ordem social dominante, instituída não pelo pensamento autônomo ou a consciência, mas por autoridades externas” (MARCUSE, 1999, p.75).

Marcuse (1999, p.78) aponta que, nesse contexto, as capacidades individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em elementos de treinamento a serem coordenadas a qualquer momento em uma estrutura comum para todos. A individualidade, tal qual afirmamos, não desaparece, mas, nas palavras de Marcuse (1999), o sujeito torna-se objeto de organização e coordenação, à medida que vai sendo orientado para alcançar metas que ele não determinou, para ajustar-se e adaptar-se ao aparato, ou

seja, à sociedade tal como está organizada. apesar da sua irracionalidade do ponto de vista da formação humana.

Como exemplo disso, destaca-se o fato de o documento considerar que o “[...] desafio de uma coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos conceituais” (BRASIL, 2014e, p. 68), remetendo-se à ideia de que o aluno deve ser incentivado e estimulado a produzir seu próprio conhecimento e, mais do que isso, aprender a metodologia para tal, desconsiderando o papel do professor como aquele que conduz os processos de ensino e aprendizagem.

De certa forma, o documento evidencia uma certa despreocupação com a apropriação do conhecimento por parte do aluno, de tal modo que a presença do professor como condutor dos processos de ensino e aprendizagem deixa de ser requerida. Deixa-se de valorizar a ideia da incorporação da autoridade do professor mediante o ensino e do próprio conhecimento.

Ao afirmar que boa é a obra didática adequada ao nível de escolaridade a que se destina a coleção e que apresenta condições para auxiliar o professor e o aluno no trabalho com a metodologia da produção do conhecimento histórico, o aluno é convocado a corroborar na condução de um processo que ele próprio deverá ajudar a construir, sem que antes tenha se apropriado do conhecimento para tal.

Observamos, portanto, uma contradição; primeiro, porque o professor não é conclamado a ensinar e o aluno não é desafiado a se apropriar do conhecimento, mas sim a fazer. Segundo, se a qualidade considerada boa é atribuída à coleção didática que explora superficialmente os conceitos; se a construção do conhecimento histórico, com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica, requer a (re)construção de conceitos, como chegar à apropriação do conceito se a intenção é oportunizar o conhecimento dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir, dando pouca ênfase ao conhecimento histórico produzido historicamente e, sobretudo, sem mencionar a necessidade de crítica ao conhecimento e à sociedade na qual este conhecimento foi produzido?

Contraditoriamente, o Edital reforça que compete ao ensino de História viabilizar o pensar historicamente, considerando que “[...] é por meio desse processo que são desenvolvidas as capacidades que auxiliam o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável” (BRASIL, 2014e, p.68). Nesse sentido, as ideias de autonomia, crítica e participação tornam-se passíveis de questionamentos.

O fato de não propor a exploração dos conteúdos em sua totalidade leva-nos às seguintes indagações: como desenvolver a autonomia, sem fortalecer a subjetividade por meio da incorporação do conhecimento? Como atuar de forma crítica sem a reflexão? Como participar de maneira digna e responsável, se o objetivo maior da formação não é instrumentalizar os indivíduos para que conheçam os verdadeiros princípios da democracia e assim encorajar a participação como expressão da verdadeira cidadania?

Há uma certa preocupação com a importância da abordagem dos conceitos históricos indispensáveis à construção do conhecimento e da consciência histórica, envolvendo a memória, os acontecimentos, a narrativa, as ideias de simultaneidade, mudança, permanência, ruptura, continuidade, sujeito histórico, semelhança, diferença, contradições e verdade.

Compreendidas, então, as orientações do Edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016: princípios e critérios da seleção do livro didático e considerações sobre a perspectiva de ensino de História, orientados pela Teoria Crítica da Sociedade, passaremos à análise da coleção didática *Ligados.com História*, editada pela Editora Saraiva, avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016 e escolhida pela Rede Municipal de Ensino de Maringá para o triênio 2016-2018.

5.2 Sobre a coleção: Ligados.com História

A coleção *Ligados.com História* é composta por livros para o primeiro e o segundo ciclos dos anos iniciais do ensino fundamental. O livro para o 2º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental é de autoria de Leylah de Carvalhaes e Regina Nogueira Borella; já os livros do 3º ano, 4º e 5º anos têm como autores Alexandre Alves, Leticia Fagundes de Oliveira e Regina Nogueira Borella.

Na apresentação da coleção para os dois ciclos, os autores chamam a atenção para a importância de se ensinar História na ‘sociedade do conhecimento’. Destacam que, em razão da ‘revolução tecnológica’ das últimas décadas, é difícil encontrar algum setor de atividades que não seja influenciado e direcionado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Para os autores da coleção *Ligados.com História*, na sociedade industrializada e informatizada, tudo se interliga, tudo se interconecta, o espaço e o tempo se contraem e a vida se acelera cada vez mais. Por isso, cabe à escola repensar e modificar

seu papel na sociedade. Justificam, então, que a coleção objetiva contribuir para a adaptação da escola à enorme transformação que perpassa os modos de pensar, fazer e agir decorrentes dos avanços técnico-científicos.

Essa apresentação nos conduz à reflexão apresentada por Horkheimer e Adorno (1985) sobre o fato de que as informações precisas despertam e idiotizam as pessoas a um só tempo. Tais considerações nos remetem, ainda, ao que Marcuse (1967) denomina de comportamento tecnológico ou 'hábitos de pensar' sociais, como expressão da racionalidade tecnológica que instituem formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle e coesão social.

Marcuse (1967) destaca que, ao se desenvolver, a sociedade industrial tornou-se um universo tecnológico e político. Nesse ambiente tecnológico, a cultura, a economia e a política se fundem num sistema 'onipresente' que molda o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material, tornando-se mecanismos de controle. O "progresso", ao mesmo tempo que renova as formas de dominação, reformula suas perspectivas de abrandamento. A racionalidade tecnológica torna-se "racionalidade política" (MARCUSE, 1967, p 18-19) e por que não dizer educacional.

Após considerar os quatro pilares da educação expressos no Relatório Jacques Delors, os autores consideram necessário a aquisição de instrumentos e referências intelectuais que possibilitem a compreensão dos valores uns dos outros, alinhando-se ao que o próprio *Relatório* "[...] chama de a descoberta progressiva do outro" (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 166).

Os autores referem-se à informação e à cultura, sem se referir ao conhecimento, argumentando que o desenvolvimento das tecnologias da informação introduzem novas formas de produção, consumo e distribuição e que a escola deve se adequar para servir à sociedade, ou seja, podemos inferir que, nesses termos, a função social da escola deixa de dizer respeito à formação. Não se postula o distanciamento da sociedade como condição para analisá-la, enxergar seus limites e encorajar uma práxis transformadora, tal como assinala Adorno (1995), quando defende uma educação para a emancipação.

Do ponto de vista material, pode até ser considerável, mas, socialmente, reforça aquilo para o que Horkheimer e Adorno (1985) teceram críticas no prefácio da *Dialética do esclarecimento*: "[...] na atividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica" (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 11). Como expressão do esvaziamento da cultura teórica, ou seja, da teoria e do conhecimento, logo

na apresentação do manual do professor, os autores tecem considerações a respeito de se ensinar História na 'sociedade do conhecimento', sinalizando que o professor “[...] deve formar um aluno que seja capaz de construir e relacionar conhecimentos, e não apenas de reproduzir conteúdos aprendidos” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 165).

A ênfase na ideia de que o professor deve formar o aluno capaz de construir conhecimento, além de inibir as possibilidades de o aluno aprender, inibe sua possibilidade de estabelecer relações e de pensar de forma diferente, bem como, desconsidera a função social da escola de responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado das diferentes áreas de estudo, justificando que o aluno não pode apenas reproduzir conteúdos aprendidos.

Assim, podemos perceber os equívocos da formação que se pretende legitimar, já que se considera que o aluno não pode reproduzir conhecimentos, mas pode reproduzir ações e atitudes consideradas ideais. Ao enfatizar o aprendizado de atitudes e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania, relega-se o conhecimento, priorizando-se a “[...] apropriação de saberes que podem ser mobilizados em situações já ‘treinadas’ em sala de aula para o desenvolvimento do saber fazer” (FAGUNDES et al., 2014, p. 241).

O aprendizado de habilidades aproxima-se da ideia de racionalidade instrumental; isso, por sua vez, implica o esquecimento da reflexão, ou seja, a reflexão, que poderia envolver os conteúdos da disciplina, esvazia-se. Assim, a autonomia de pensamento e o direito à oposição, inclusive política, vão perdendo sua função crítica.

Ao considerar que a História é a disciplina que fornece os referenciais culturais básicos para que se compreenda de onde viemos e qual nosso papel diante da complexidade da realidade que nos cerca, a coleção evidencia o compromisso de contribuir “[...] para a aquisição de uma cultura histórica, que servirá de base não só para as outras etapas de ensino, mas também para formar cidadãos mais ativos, criativos e conscientes” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 163), de modo que o conteúdo selecionado para ser trabalhado deverá convergir para essa finalidade.

Alves, Borella, Carvalhaes e Oliveira (2014a, 2014b, 2014c, 2014d) referem-se à aquisição da cultura histórica e não do conhecimento histórico. Consideram que o ensino de história pode desempenhar a tarefa de desenvolver competências e habilidades necessárias para participar da vida em sociedade. Isso reforça a concepção de que o ensino de História deve ser um meio para o alcance de outros objetivos pela introjeção de valores e atitudes fundamentais para o exercício da cidadania nas sociedades cujo princípio de

democracia se converte em princípio de democracia participativa, sem tocar na possibilidade de transformação social.

Para os autores, uma educação para a cidadania “[...] é o principal instrumento para o reconhecimento da alteridade e o desenvolvimento da tolerância, contribuindo para a diminuição de conflitos em escala planetária” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 167). Ao (re)afirmarem o propósito de formar para a cidadania, os autores pontuam que se evita “[...] apresentar a História como um relato fechado de um passado distante da realidade dos alunos” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 174).

Podemos inferir que, ao se manter o compromisso com a formação cidadã, passa-se a ideia de que é atribuído ao ensino de História uma perspectiva de formação humana voltada ao respeito à diversidade cultural. Todavia, a concepção de cidadania que se pretende legitimar visa preparar os indivíduos para viverem no mundo das incertezas, adaptando-se às condições impostas pela internacionalização e flexibilização da economia e não os instrumentalizar para a luta contra as condições objetivas que provocam o acirramento das desigualdades proclamadas como diversidades.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, não objetiva possibilitar aos alunos o fortalecimento da subjetividade, o esclarecimento das condições históricas imanentes à forma de organização da sociedade e da humanidade como condição para o (re)conhecimento das contradições, tendo em vista uma forma de organização que seja capaz de eliminar as desigualdades e, assim, caminhar contra a barbárie.

De acordo com o *Guia de livros didáticos PNLD 2016* (BRASIL, 2015) no que se refere à formação cidadã, a coleção parte da valorização da diversidade cultural, do reconhecimento de todos os povos que contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira e do tratamento da mulher como sujeito histórico. Abordam-se temáticas relacionadas aos direitos das crianças, dos adolescentes e dos idosos, à preservação e sustentabilidade em relação ao meio ambiente e ao patrimônio histórico (BRASIL, 2015).

Seguindo essa lógica, a seleção e a organização dos eixos temáticos adequam-se às sugestões e orientações dos PCNs de História. E, a proposta de trabalhar com a interdisciplinaridade segue as orientações DCNEB (2013b) e das DCNEF (2013c), mantendo o objetivo de formar para a cidadania, o respeito e a tolerância.

Segundo a análise apresentada no *Guia de livros didáticos PNLD 2016*, a coleção *Ligados.com História* contempla ações positivas à cidadania e ao convívio social, pois

ênfata conteúdos de combate ao preconceito, bem como conteúdos relacionados à valorização do papel da mulher na sociedade. O Guia destaca, ainda, que a coleção está em consonância com o que se espera do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental: formar crianças na condição de sujeitos ativos capazes de participar da vida na comunidade, ou seja, de encontrar a solução para problemas sociais imediatos, atribuindo pouca ênfase às contradições, permanências e rupturas.

Podemos depreender que na perspectiva da coleção *Ligados.com História*, o objetivo do ensino de História deve ser o de preparar os indivíduos para atuar no mundo atual sem questioná-lo, já que afirma que a História pode “[...] introduzir os alunos aos modos de viver, de ser e de pensar de homens e mulheres de diferentes sociedades e épocas” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 169), por meio de uma abordagem cultural que possibilite resgatar os “[...] distintos modos de ser, dos costumes e das visões de mundo dos povos que participaram da formação histórica do povo brasileiro” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 170).

Deve-se questionar se esses modos de ser, pensar e agir podem significar uma vida digna para todos. Parafraseando Adorno (1995, p.84), provavelmente até um certo ponto sim, ainda que seja de uma maneira muito superficial, pois nisto reside um perigo específico. Trata-se de algo relativo ao conteúdo; referente ao fato de reproduzir situações inacreditavelmente falsas, em que certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação pareça ser atual, de modo que as pessoas não sejam confrontadas com questões objetivas. Apropriando-nos das ideias de Adorno (1995), podemos afirmar que a intenção é reproduzir o

[...] o terrível mundo dos modelos ideais de uma ‘vida saudável’, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que além disto dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas (ADORNO, 1995, p.84).

Há evidências de uma tal tendência de harmonização do mundo, pois mesmo onde há apenas vestígios de problemas, não raro, eles são ocultados ou tratados de modo que parece haver soluções para todos eles. Em relação a esta questão, devemos nos precaver do equívoco segundo o qual se designa como consciência da realidade, uma vez que consiste em reproduzi-la de modo superficial, condição que corresponde não só à harmonização da

vida, mas sobretudo à deformação dela, pois, quando há a impressão, por exemplo, de que a amável vovó ou o bondoso tio apenas precisam irromper pela porta mais próxima para novamente consertar um casamento esfacelado (ADORNO, 1995), diminuem as chances de a humanidade avançar em seus processos de formação, rumo à emancipação. Recorremos, então a Adorno (1995, p. 84) para afirmar que em relação a isso, é preciso se contrapor.

Ao destacar que a abordagem da diversidade cultural nas aulas de história constitui um dos elementos mais significativos e de maior relevância para a construção de uma sociedade mais democrática e tolerante, capaz de contribuir com o respeito à diversidade (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d), a coleção *Ligados.com História* enfatiza o respeito à diversidade, no entanto, não estão evidentes possibilidades para a compreensão da origem da diversidade, bem como das desigualdades que compõem as suas bases.

De acordo com essas características, fica-nos claro o vínculo do ensino de História proposto pela coleção com a formação cidadã defendida pelos documentos oficiais analisados anteriormente. Percebemos que a intenção é inovar, tanto no que diz respeito à maneira de se conceber a História, como na forma de se trabalhar com ela. Apresenta elementos de uma perspectiva de ensino cuja finalidade é atingir objetivos de aprendizagem fundamentais para a manutenção da ordem social vigente e não para se pensar sobre a possibilidade de outras formas de organização da vida.

Do ponto de vista técnico, para os autores, a coleção, em si, apresenta inovações que parecem estar em conformidade com a demanda social e tecnológica, mas os conteúdos, procedimentos e tudo o que se relaciona a eles apresentam indícios de um processo de pseudoformação. Nesse sentido, há que exercermos a vigilância e a reflexão em relação a propostas de ensino que, em razão da demanda por novidade e por práticas de ensino inovadoras, correm o risco de eliminar o estudo do passado, considerando-o velho e ultrapassado e exaltando o presente como a expressão do progresso.

5.3 Sobre a estrutura da coleção *Ligados.com História*

Os livros da coleção *Ligados.com História* possuem oito unidades, cada uma delas organizadas em dois capítulos nos quais estão incluídos seções, boxes e ícones específicos. A abertura de cada uma das oito unidades é feita por imagens relacionadas ao conteúdo e questões que devem ser respondidas oral e coletivamente, com a finalidade de levantar o

conhecimento prévio dos alunos e contextualizar o conteúdo ou aspectos dele. Da mesma forma, cada capítulo inicia-se com uma pergunta específica objetivando criar oportunidade para o aluno pensar sobre o assunto, estabelecer relação com as próprias vivências e conhecimentos, bem como trocar ideias com os colegas.

Para desenvolver a habilidade do saber fazer, há propostas de realização de pesquisas, entrevistas, criação de HQs, textos etc., cuja sistematização dos conteúdos, segundo os autores, objetiva conectar os temas estudados em cada um dos dois capítulos de cada unidade. Próximos a cada atividade, há ícones que direcionam ou sugerem como os alunos devem realizá-la: oral, em dupla ou em grupo.

Há que se considerar que, geralmente, as propostas de atividades exigem que o professor oriente os alunos e deles se espera a iniciativa para desenvolvê-las. Fazemos esta afirmação, baseados no fato de que a maioria das atividades está relacionada à vivência do aluno, não, necessariamente, ao conteúdo, ao conhecimento sistematizado, de modo que as atividades podem ser resolvidas sem que o aluno tenha a necessidade de ler, compreender e interpretar o texto de estudo.

Em cada unidade há um **glossário**. Os significados de termos e expressões considerados complexos ou incomuns ao repertório diário dos alunos são dispostos próximos aos textos correspondentes. Há, também, as seções: *Ampliando horizontes*; *Você sabia*; *Gente que faz*; *Rede de ideias*; *Qual é a pegada?*; *Rede de conhecimento*. A seção *ampliando horizontes* anuncia sugestões de leitura para os alunos: livros, revistas, sites, filmes e músicas, para que se aprofundem e ampliem os assuntos abordados, com o intuito de desenvolver a competência leitora, assim como afirmam as autoras.

Na seção *Você sabia*, há boxe com textos e imagens, envolvendo curiosidades sobre os assuntos trabalhados, de modo que em cada unidade são apresentadas *fontes e testemunhos históricos*: mapas, fotografias, depoimentos, objetos (cultura material), trechos de relatos de viagem, de artigos, além de obras de escritores, especialistas e historiadores, como forma de se estabelecer relação entre o presente e o passado.

Ao final de cada unidade, os livros apresentam a seção *Gente que faz*. Trata-se de uma seção que contempla textos, imagens e atividades propostas a partir da apresentação e da análise de mapas, fotografias, relatos, depoimentos, monumentos, cultura material, contos etc. Do nosso ponto de vista, os textos e imagens, por si, não possibilitam a compreensão ampliada e crítica dos processos e fatos históricos abordados na unidade, pois é preciso mediação. Não podemos ficar presos ao relato do fato, os fatos históricos não se

explicam por si só. De acordo com Adorno (2009) relegar a história ao estudo e constatação de fatos, consiste em expulsar do pensamento a sua dimensão histórica. Equivale a impedir, por exemplo:

[...] de ver que a Revolução Francesa, por mais abruptamente que alguns de seus fatos tenham acontecido, inseriu-se na tendência conjunta de emancipação da burguesia. Ela não teria sido possível, nem teria tido sucesso se a burguesia já não tivesse ocupado em 1789 os postos-chave da produção econômica e sobrepujado o feudalismo tanto quanto o seu vértice absolutista por vezes aliado com o interesse burguês (ADORNO, 2009, p. 251).

É preciso possibilitar a compreensão da história a partir da reflexão estabelecendo relações com o presente e com o contexto histórico do qual os fatos fizeram parte para evidenciar os embates entre os homens e as estruturas, sejam elas econômicas, políticas e sociais, desvelando as contradições e as possibilidades de eliminação.

Algumas unidades apresentam a seção *Rede de ideias* que propõe a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento como: Arte, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, mediante a retomada de termos, expressões e conteúdos desenvolvidos. A seção *Qual é a pegada?* explorada, sobretudo nos volumes destinados ao 4º e 5º anos, aborda temas relacionados à sustentabilidade: impacto ambiental, multiculturalismo, comunidades tradicionais, lixo eletrônico, transportes alternativos, entre outros, chamando a atenção para problemas contemporâneos. Segundo os autores, o objetivo dessa seção é possibilitar a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento e desenvolver atitudes de respeito às diferenças individuais, bem como à valorização da diversidade cultural e à promoção da cidadania em âmbito global.

A seção *Rede de conhecimento* aparece em alguns volumes. Para os autores, trata-se de um guia de aprendizagem que permite ao aluno fazer leituras e estabelecer relação entre os conteúdos estudados. Podemos observar que o tipo de 'relação' proposto fica na esfera da vivência, objetiva-se perceber em que os conteúdos podem contribuir para a formalização do exercício da cidadania. Os livros do 2º e 3º anos trazem ao final o chamado *Material de apoio*, um encarte com fichas, imagens, tabuleiro de jogo para serem recortados e utilizados em determinadas atividades.

Sabendo-se que existe um forte apelo para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade, passamos à análise das propostas de ensino, buscando compreender em que

medida os livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental veiculam a concepção de formação que está na base de documentos oficiais orientadores do ensino, pois, conforme Galuch e Crochík (2016), o fato de os livros serem organizados em seções e atividades que se repetem e de haver estratégias de aprendizagem que também se repetem não é sem intenção, constitui-se em meios para o alcance de determinado objetivo.

5.4 Sobre os livros da coleção *Ligados.com História*: em destaque as orientações e propostas de ensino específicas para cada ano

Atendendo ao Edital de Convocação 02/2014 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2016, os livros da coleção *Ligados.com História* se dividem em consumíveis (2º e 3º anos) e reutilizáveis (4º e 5º anos). É considerado livro consumível “[...] aquele que permanece, em caráter permanente, com o estudante, sendo desnecessária sua devolução [...], podendo ter ou não lacunas e espaços que possibilitem ao aluno a realização de atividades e exercícios propostos no próprio livro” (BRASIL, 2014e, p. 4). Já um livro reutilizável é indicado como “[...] aquele que permanece, em caráter provisório, com o estudante durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvido à escola, após este período, para posterior utilização por outro estudante” (BRASIL, 2014e, p. 4).

O livro *Ligados.com História* para o 2º ano (BORELLA; CARVALHAES, 2014a), composto pelas seguintes unidades: 1. *Muito prazer! Parecidos, mas diferentes*; 2. *Amigos aqui e ali: estar juntos, resolvendo conflitos, ideias e decisões*; 3. *É bom ter família*; 4. *Um lugar para morar*; 5. *Que fome*; 6. *Lugares de aprender*; 7. *É hora de diversão*; 8. *É bom ser criança* aborda aspectos relacionados aos direitos e deveres dos cidadãos, de acordo com a perspectiva de formação cidadã. As propostas de atividades seguem as orientações de documentos como a LDB, os PCNs de História, as DCNEB (2013a) e as DCNEF (2013c) que expressam a preocupação com a constituição da identidade e da narrativa associada à ideia de cidadania como conquista de direitos, tal como defende a legislação brasileira.

Nos livros do 3º, 4º e 5º anos (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014a, 2014b, 2014c) percebemos que, por tentarem se aproximar da narrativa de conteúdos relacionados

à formação da sociedade brasileira e à sociedade brasileira, como ‘trabalho’, ‘descobrimto do Brasil’, ‘colonização portuguesa’, ‘história e cultura afro-brasileira e indígena’, as propostas se apropriam da ideia de direitos e deveres, mantendo o objetivo de formar para a cidadania, porém, enfatizam a ideia de formação do cidadão crítico e participativo. A ênfase na criticidade não se relaciona à apropriação do conhecimento histórico produzido e acumulado, à maneira de compreender as experiências históricas e interpretar a história. Refere-se ao reconhecimento dos direitos e deveres e ao respeito à diversidade, à capacidade de resolver conflitos, saber viver juntos e lutar pela conquista de direitos.

Para abordar os espaços de convivência da criança e o trabalho em suas dimensões históricas, cultural e social, o livro do 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b) está organizado nas seguintes unidades: 1. *O lugar onde eu moro*; 2. *Vivendo nas cidades*; 3. *A formação das cidades*; 4. *Ligando pessoas e lugares*; 5. *O universo da comunicação*; 6. *O trabalho*; 7. *Cotidiano indígena*; 8. *Trabalho e diversão*.

O livro do 4º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c) traz como eixo temático a “[...] formação do povo brasileiro na sua diversidade, considerando os primeiros povos que habitaram o território, bem como os povos que chegaram com sua cultura, seu hábitos e modos de vida” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c, p. 185). Segundo os autores, o objetivo consiste em contribuir com a ampliação e o aprofundamento das temáticas já abordadas em outros volumes, a fim de possibilitar ao aluno “[...] a ampliação das referências culturais” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014, p.185).

Para atingir as expectativas de aprendizagem, no sentido de possibilitar aos alunos o “[...] acesso dos conhecimentos dos modos de viver, de ser e de pensar de diferentes povos no passado e no presente” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014, p. 185), as seguintes unidades são apresentadas: 1. *Brasil antes de Cabral*; 2. *Europa, África e América: conquistas e descobertas*; 3. *O encontro de culturas*; 4. *O início da colonização*; 5. *Da África para o Brasil*; 6. *Invasões europeias no Brasil*; 7. *Ocupando o Sertão*; e 8. *Brasil: um povo de muitos povos*, a partir de propostas de leitura, compreensão e reflexão sobre textos e imagens.

O livro para o 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d) alinha-se aos demais volumes, em relação às expectativas de aprendizagem. Estruturado sob o eixo temático cidadania, o processo de construção da cidadania iniciado no livro do 2º ano é

retomado, enfatizando que a cidadania diz respeito a um processo de conquista de direitos civis, políticos, sociais e culturais. Ao enfatizar que os conteúdos em questão “[...] se relacionam a outros temas e contribuem para construir a noção de identidade pessoal e coletiva, bem como a noção de pertencimento ao país” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 201), corrobora com os volumes anteriores para consolidar a ideia de cidadania participativa, apresentando as seguintes unidades de estudo: 1. *Viver no Brasil Colônia*; 2. *A corrida do ouro*; 3. *O Brasil independente: nasce uma nação*; 4. *O império do café*; 5. *Brasil Republicano*; 6. *O Brasil dos trabalhadores*; 7. *O Brasil se moderniza*; 8. *Cidadania, uma luta de todos*.

Os autores destacam que os volumes foram pensados “[...] para permitir relações com o cotidiano, mostrando a importância da discussão ou ainda de um trabalho sobre os conflitos, parte constituinte do regime democrático” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 201). Propõem atividades do tipo ‘cidadania em ação’ e atribuem ao professor a responsabilidade de “[...] conduzir e estimular a participação dos alunos nas diferentes situações de aprendizagem” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 201).

Segundo o que informam os autores, a proposta de trabalho da forma como foi pensada objetiva “[...] valorizar a diversidade sociocultural brasileira e discutir a importância de atitudes éticas no cotidiano, reforçando valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito às diferenças” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA; 2014d, p. 201), a partir de propostas de atividades que visam estimular a construção de valores e atitudes considerados como fundamentais para o exercício da cidadania.

Na organização dos livros didáticos da coleção *Ligados.com História* observamos que, embora os conteúdos apresentados para estudo sejam diferentes, seguem a mesma estrutura. Isso demonstra, uma similaridade na organização dos conteúdos e atividades que, via de regra, não é fruto do acaso. Tal como vimos anteriormente, os livros inscritos pela editora passam por uma avaliação de acordo com os critérios estabelecidos em Editais. Antes mesmo da seleção dos conteúdos e da escolha do livro didático pelo professor, a definição daquilo que é importante já está estabelecida, de modo que os objetivos da perspectiva de formação expressa pelos documentos oficiais determinam também a atualidade daquilo que deve ser estudado.

Conforme Adorno (1951b) assim como na economia de guerra se decide sobre as prioridades na distribuição das matérias primas, na fabricação deste ou daquele tipo de armamento, na construção de teorias se infiltra uma hierarquia de coisas importantes, com

vantagem para o que é de especial atualidade ou de particular relevância. Na ordem das prioridades, entre o que é relevante e atual Adorno aponta que

A noção do relevante estabelece-se segundo pontos de vista organizativos, e a do actual mede-se pela tendência objectiva mais poderosa. A esquematização do importante e do acessório subscreve, quanto à forma, a ordem axiológica da praxis dominante, embora esta a contradiga no seu conteúdo (ADORNO, 1951b, p.116).

Aqui, fazemos referência ao conteúdo como instrumento a serviço da formação, já que se objetivam, com ele, fins pedagógicos que extrapolam os muros da escola. Parafraseando Adorno (1951b), podemos dizer que os livros da coleção apresentam um aspecto ilusório e afirmativo. É ilusório, porque apresentam propostas de formação, porém, são afirmativos, à medida que veiculam a perspectiva de formação para a adaptação expressa pelos documentos oficiais. Apontam para o que é indispensável ser levado em conta em um 'ensino' que se propõe formar para a adaptação. Isso revela a contradição a partir do próprio conteúdo, pois, embora de história, apresenta indícios de uma abordagem a partir daquilo que se apresenta como necessidade para a concretização dos objetivos da formação que se pretende legitimar, isto é, do presente, do imediato. Desse modo, restringe as possibilidades de elaboração do passado como condição para a apropriação do conhecimento e para a superação da barbárie, entendida também como pseudoformação formação.

Ao seguirem a mesma lógica, as propostas de atividades objetivam reproduzir o 'conteúdo' já sedimentado pela política educacional. Desse modo, a verdade e o falso não se dissociam e, por isso, difícil de serem desvelados. Parecem verdadeiros porque apresentam a ilusão do aprendizado; mas na essência são pseudo-atividades. De acordo com Adorno (1969), a pseudo-atividade constitui-se como reflexo do mundo administrado. Ela é "[...] provocada pelo estado das forças produtivas técnicas, estado que, ao mesmo tempo, a condena à ilusão" (ADORNO, 1969, p,8). O sentido na pseudo-atividade é determinado pelas condições sociais objetivas. Assim como 'individualização' é um falso consolo diante do fato de que o indivíduo carece de autonomia e reconhecimento no mecanismo social, a pseudo-atividade constitui um engano em relação à libertação de uma prática que pressupõe um agente livre e autônomo, que não existe devido as determinações impostas pela dinâmica social.

5.5 O princípio do direito e do dever como fundamento da formação para a adaptação

Considerando-se que, para Adorno (1995, p.137), o “[...] centro de toda a educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” e que é preciso contrapor-se à barbárie, principalmente na escola, já que desbarbarizar é a questão mais urgente da educação, definimos como categoria de análise a formação para a adaptação. Assim, propõe-se desvelar aquilo que nas propostas de ensino de história apresenta-se como condição para a manutenção da sociedade atual e que, do ponto de vista da possibilidade da formação para a emancipação, precisa ser levado em consideração.

Para Adorno,

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...], pessoas bem ajustadas (ADORNO, 1995, p.143).

Adorno (1995) destaca que a educação, seja por meio da família, seja por meio da escola, seja por meio da universidade, à medida que é consciente, pode, nesse movimento de transformação, fortalecer a resistência mais do que o conformismo e a adaptação. Para isso, entretanto, não pode aderir à ideia de modelo ideal, ou seja, limitar-se à formação de determinados padrões idealizados e dizer respeito a um processo de

[...] modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p.141-142).

Nesse sentido, como a realidade envolve continuamente um movimento de adaptação, esse processo é realizado, hoje, de um modo automático, “[...] estimulando comportamento de assimilação e adaptação das massas” (ADORNO, 1995 p.21). De acordo com Adorno (1995), isso contraria a ideia de um homem autônomo, emancipado – condição para a democracia, pois quando se defendem ideais contrários à emancipação, o sentido democrático permanece no plano formal e as exigências voltam-se para a formação

de modelos preestabelecidos.

Tal questão pode ser percebida no volume do 2º ano (BORELLA; CARVALHAES, 2014a), organizado com base no eixo temático: *Direitos das crianças*. Nele, cada uma das unidades, ao abordar, direta ou implicitamente, pelo menos um dos direitos da criança brasileira, evidencia a preocupação em fazer do ensino de História um instrumento a favor da formação cidadã e, conseqüentemente, da consolidação da democracia participativa.

Notamos que a primeira unidade: *Muito prazer!*, ao enfatizar a formação da identidade e a construção das primeiras noções de fontes históricas, alinha-se aos PCNs de História, no que diz respeito à constituição de uma identidade social. Nos PCNs encontramos o argumento segundo o qual “[...] do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças” (BRASIL, 2001, p.32).

Sob o título *Parecidos mas diferentes*, o capítulo 1 da primeira unidade destaca o direito de ter nome e sobrenome, pontuando que o nome identifica e diferencia os indivíduos uns dos outros, da mesma forma que o sobrenome determina a família da qual fazemos parte. Também destaca que para comprovarmos informações pessoais, como nome, sobrenome e idade, dispomos de alguns documentos, entre eles a certidão de nascimento, a carteira de identidade e a de trabalho.

Com base nisso, a proposta de estudo inicia-se com o seguinte questionamento: “O que você e seus colegas de classe têm de parecido? E de diferente?” (CARVALHAES; BORELLA, 2014^a, p.10). E, pautados nessa indagação, propõem atividades de comparação das semelhanças e das diferenças entre os colegas de sala, a fim de pontuar que, além das diferenças físicas, as pessoas são diferentes na forma de pensar, de agir, de sentir, de falar, de relacionar-se e de ver o mundo. Dessa forma, reconhecer as diferenças torna as pessoas ‘interessantes’ e, então, conviver com a diversidade traz oportunidades de aprender novas formas de ver as coisas, com novas ideias e novas opiniões.

Diante disso, como a intenção é possibilitar a formação da identidade e a construção das primeiras noções de fontes históricas: certidão de nascimento, carteira de identidade objetiva-se que o aluno reconheça [...] o nome e sobrenome como elemento essencial da identidade e individualidade e como um direito garantido pela Declaração dos Direitos da Criança e pela Constituição da República Federativa do Brasil [...] (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.187).

Observa-se, portanto, que esta é uma proposta que vai ao encontro do que orienta o

Relatório Delors:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. [...]. Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, **o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos** (DELORS, 1996, p.97-98, grifos nossos).

Assim, percebemos que se privilegia o desenvolvimento da identidade social como forma de desenvolver no aluno a ideia de pertencimento a um contexto social mais amplo. Para tanto, ele poderá assumir, gradativamente, responsabilidades e compromissos por suas atitudes nas diferentes esferas de vivência, bem como de respeito às diferenças, de acordo com o que defende o Relatório (DELORS, 1996, p.19): “Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade”.

Percebemos, com isso, que a questão não é ensinar e aprender conteúdos, mas possibilitar que o aluno se conheça e conheça o outro como forma de manter a coesão social, então, não se fala em conhecimento sistematizado, voltado para o desenvolvimento humano, ou seja, considera-se conhecimento aquilo que é útil para a sociedade, bem como os hábitos e os costumes que podem servir de referência para futuros comportamentos. O problema de propostas como essa, porém, reside no fato de que o intuito não é fazer com que o sujeito se identifique e coloque-se no lugar do outro, que tenha empatia, mas que se reconheça como diferente do ponto de vista físico para responder à demanda de respeito pela diversidade, não de crítica à desigualdade produzida pelas condições objetivas. A ideia a ser trabalhada, portanto, é a de que somos diferentes fisicamente e culturalmente, como uma forma de aprendermos a lidar com o desconhecido e vivermos em uma sociedade competitiva e desigual.

A saber, Horkheimer e Adorno (1985) apontam que os homens receberam o seu eu

como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que pudessem se tornar iguais. Todavia, tornaram-se vítimas da coerção social, em razão da função assumida pelo conhecimento e, dessa forma, a promessa de que o conhecimento libertaria o homem não se concretizou, já que a ideia da coletividade da forma como tem sido afirmada consiste na negação de cada indivíduo e, com isso, o que seria diferente é igualado.

Vale destacar que a certidão de nascimento é apresentada como parte da história do aluno e como um documento importante para a vida cotidiana, dando ênfase ao seu sentido prático e utilitarista. Para tanto, utiliza-se a imagem de um cartaz da Secretaria Especial de Direitos Humanos/Governo Federal (mobilização nacional para o registro civil de nascimento e documentação básica), no qual chama-nos a atenção a seguinte expressão: “Registro de Nascimento é um direito que dá direitos”. Na sequência, são sugeridas as seguintes questões: “a) a que documento pessoal o cartaz se refere? b) Por que esse documento deve ser gratuito?” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.13).

A partir daí, ao afirmar que a certidão de nascimento é um direito que dá direitos, o livro da coleção *Ligados.com História* para o 2º ano ((BORELLA; CARVALHAES, 2014a) destaca a importância desse documento como primeiro passo para o exercício da cidadania, considerando que se trata de um documento indispensável para a obtenção de outros documentos, para a matrícula escolar, para a inscrição em programas sociais, entre outros. Informa também que, ao contrário de outros documentos, como a Carteira Nacional de Habilitação e o Título de Eleitor, que exigem certas condições para serem obtidos, a Certidão de Nascimento é um direito de todo cidadão brasileiro, garantido por lei, cuja emissão é gratuita.

Sendo assim, como atividade prática, é proposto o preenchimento de uma ficha representando o registro de nascimento de cada um. Ao final, solicita-se que os alunos façam a comparação entre as informações da ficha individual com as dos colegas e observem o nome completo e o dos pais deles, para perceberem o que têm em comum e, com isso, podem ampliar o conceito de identidade e de respeito às características pessoais e às diferenças.

Nota-se que esta proposta de atividade “[...] inclui a personalidade como mentira da vida, como a racionalização suprema [...] graças às quais o indivíduo leva a cabo a sua renúncia aos impulsos e se ajusta ao princípio da realidade” (ADORNO, 1951b, p.55). E o fato de o indivíduo possuir ou não Registro de Nascimento constitui-se objeto de discussão, mas não de reflexão, revelando que esta forma de identificação confirma ao

homem o seu não-ser.

Nessa direção, com base em conceitos elaborados por Adorno (1951b), podemos afirmar que a ideia de identidade como sinônimo de documento reside na não-identidade, no ainda não acontecido. Este instrumental técnico, portanto, aliena o ser de si mesmo, submetendo-o inteiramente ao mecanismo da racionalização, à adaptação. Assim, o eu em si mesmo é absorvido “[...] pelo mecanismo da imediata identificação do indivíduo com a instância social” (ADORNO, 1951b, p.56), considerando-se que tal mecanismo há muito definiu as condutas pretensamente normais.

Não estamos, com isso, afirmando que não seja fundamental a criança ter conhecimento sobre o documento, estamos querendo chamar a atenção para a ideia de cidadania divulgada: a de que basta a criança ter o documento e saber usá-lo para ser um cidadão. Com isso, e não por acaso, os objetivos da formação para a adaptação se sobrepõem aos objetivos de uma formação para a emancipação.

“A aparência sólida dessa identidade impede a confrontação das ideias morais com a ordem em que os ricos têm razão” (ADORNO, 1951b, p.176). E, então, quanto mais o indivíduo se identifica aos interesses coletivos, tanto mais se reduzem as possibilidades de tomar consciência desse processo que precisa ser conhecido para que o indivíduo desenvolva a autodeterminação e liberte-se de tudo aquilo que se constitui como opressão neste ‘mundo danificado’ (ADORNO, 1951).

Ao voltarmos a atenção para a unidade dois: *Amigos aqui e ali*, do 2º ano (BORELLA; CARVALHAES, 2014a), percebemos a ênfase na sociabilidade e na convivência no processo de formação da ‘identidade social’, atendendo a um dos quatro pilares da educação – aprender a viver juntos – (DELORS, 1996). O capítulo 1, intitulado *Estar junto*, ao pretender desenvolver as habilidades necessárias para uma convivência pacífica e harmoniosa propõe atividades a partir do seguinte questionamento: “Na sua opinião, por que é importante ter amigos? O que devemos fazer para manter nossas amizades?” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.24).

Como atividade, além da leitura do texto *Resolvendo conflitos*, propõe-se o seguinte questionamento: “Você já ficou aborrecido com algum amigo? Conte o que aconteceu e como vocês resolveram essa situação” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.26). Além de o livro apresentar uma situação-problema, envolvendo conflitos comuns dentro da escola, solicita que os alunos relatem se já vivenciaram situações conflituosas e de que maneira conseguiram resolvê-las. Já o enfoque na amizade e no companheirismo objetiva a

percepção por parte dos alunos de que os conflitos são comuns entre as pessoas que têm uma convivência próxima, mas que há diferentes formas de resolvê-los e de se chegar à reconciliação.

Na situação apresentada pelo livro didático, o desafio consiste em aprender gerir conflitos. Afirma-se que “[...] se por algum motivo nos desentendermos com uma pessoa, é importante resolver a situação para manter a boa convivência. A conversa é uma boa maneira de resolver conflitos” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.26). Contudo, a conversa e o diálogo, da maneira como estão sendo propostos, objetivam desenvolver as habilidades e as competências necessárias para saber identificar as diferenças, resolver conflitos e viver juntos. Revela-se assim que, em momentos de incertezas e de riscos, torna-se necessário desenvolver não só competências e habilidades físicas, mas também socioemocionais, para se adaptar às situações adversas.

Em tempos de flexibilização não só da economia, mas também das relações que se estabelecem, torna-se necessário saber correr riscos para permanecer na incerteza. Para tanto e de acordo com Carvalho (2009), cada indivíduo deve desenvolver a

[...] habilidade de lidar com o desconhecido, com a vulnerabilidade e a instabilidade e, caso não seja bem-sucedido, deve ser capaz de mudar o ‘jogo’. Consideramos provir daí a valorização da ‘inteligência emocional’ como habilidade fundamental (CARVALHO, 2009, p.157).

Isso evidencia que atendendo às orientações oficiais, a educação utiliza duas vias complementares, tal como orienta o Relatório (DELORS, 1996). Primeiro, busca possibilitar a descoberta e o reconhecimento do outro, para posteriormente desenvolver as habilidades necessárias, para que ao longo de toda a vida e por meio da participação em projetos comuns, cada um seja capaz de resolver conflitos. Nesse sentido, saber gerir conflitos torna-se fundamental para a pacificação necessária à circulação do capital.

Dessa forma, após apresentar situações-problema, comandos de atividades – que devem ser realizadas em dupla – com foco na condução do processo de aprendizagem pelo aluno, são comuns em todos os volumes da coleção, como, por exemplo: “um grupo de amigos estava discutindo por que ninguém queria bater a corda na brincadeira. Com um colega, sugira duas maneiras de resolver a situação” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.27). Daí a importância, tal como afirma Delors (1996, p.19), de uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Ao apontar a necessidade de preparar o aluno para

gerir conflitos, com vistas ao respeito à diversidade, à compreensão mútua e à paz, o Relatório (DELORS,1996) destaca que a participação de alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir-se uma referência para a vida futura.

Vale ressaltar que a reflexão proposta é no sentido de pensar sobre a importância de se desculpar e reparar atitudes que impedem uma boa convivência e não de conhecer as causas que as geram, para, assim, superá-las e evitar que se repitam. As propostas de atividades não negam que existam conflitos e a possibilidade de eles existirem, mas afirmam que é possível combatê-los aprendendo a viver juntos, por meio do diálogo.

Em relação aos conflitos, Adorno (1951b, p.125) argumenta que “[...] o poder que dirige o conflito – o ethos da responsabilidade e da sinceridade – é sempre de índole autoritária, uma máscara do Estado”. Antes mesmo de os conflitos acontecerem, são encaixados como um ingrediente inevitável na vida normalizada, de modo a serem aceitos, mas não sanados, pois

[...] a sociedade mutilada a que ele se assemelha, provém de uma intervenção, por assim dizer pré-histórica, que anula já as forças antes de se chegar ao conflito, pelo que a ulterior ausência de conflitos reflecte o previamente decidido, o triunfo apriorístico da instância colectiva, e não a cura por meio do conhecimento (ADORNO, 1951b, p.49).

Com isso, os conflitos perdem o seu aspecto ameaçador, ou seja, escolhem-se os valores que devem ser interiorizados para se manter a ordem. Ademais, a maior preocupação não é com o respeito ao outro, e sim com a manutenção da harmonia, mesmo que formal, necessária também, para o capital se desenvolver. Aqui, cabe esclarecer que o conceito deve ser compreendido não apenas como histórico-cultural, mas como real (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e defini-lo como tal seria, por sua vez, contribuir para essa organização.

Trata-se, portanto, de uma forma de harmonia pré-estabelecida entre as instituições e os que as servem, porém, isso inibe a realização do estado de dignidade humana, pois tende para a diminuição, não para a eliminação das diferenças de ordem econômica e social, já que o conceito é determinado pelos interesses sociais. Desse modo, a ideia de harmonia torna-se limitada em si mesma e a própria bondade converte-se na deformação do bom. No contato com o outro evidencia-se a diferença não superada provocada pela divisão de classes (ADORNO, 1951b), mas, devido à pseudoformação que perpassa todas as esferas da sociedade, o fortalecimento do eu e a conscientização não acontecem, logo, o

indivíduo, por si só, não consegue perceber as contradições e se proteger da manipulação da dominação externa.

Das ideias de Adorno (1951b, p.114) conclui-se que na harmonia pré-estabelecida entre as instituições e os que as servem encontra-se uma humanidade que carece de emancipação. Todavia, pela limitação que a dominação impõe, não consegue compreender para negar a ordem estabelecida e tampouco vislumbrar possibilidades de superação, pois “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem-se [...] resíduos de um desenvolvimento histórico” (ADORNO, 1995, p.67-68).

É claro que o respeito entre as pessoas deve ser estimulado, mas é importante compreender a relação entre a violência e as condições objetivas. Pelo exposto, a busca por solução para a questão não pode ficar no plano individual, como já afirmamos, ações isoladas, sejam individuais, sejam coletivas, não podem impedir que Auschwitz se repita. Com base nisso, se considerarmos as variadas formas de conflito e a violência atuais, como, por exemplo, o *bullying*, como elementos que denotam a barbárie, perceberemos que se suas causas não forem compreendidas, as condições para a barbárie permanecerão vivas.

Esta reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz permite-nos perceber que a formação que está na base das propostas apresentadas pelos livros didáticos analisados busca o desenvolvimento do saber viver juntos, da solidariedade, do respeito, da tolerância, a fim de atender às necessidades de manutenção das relações sociais instituídas. Essa perspectiva corresponde à visão de educação como o processo mediante o qual as pessoas se tornam aptas a “[...] assumir compromissos, ou se adaptar ao sistema dominante ou se orientar conforme valores objetivamente válidos e dogmaticamente impostos” (ADORNO, 1995, p.156), mas não possibilita a apropriação do conhecimento necessário para a compreensão do real, para o desvelamento das desigualdades que geram os conflitos e as contradições.

Como práticas decorrentes dessa perspectiva, destacam-se, ainda, propostas de atividades que, não raro, afirmam que os alunos participam de diferentes grupos sociais, como família e comunidade, seguidas de perguntas relacionadas à vida pessoal, familiar e à comunidade. No capítulo *Ideias e decisões*, do livro do 2º ano (BORELLA, CARVALHAES, 2014a, p.30), são apresentadas propostas de atividades que visam chamar a atenção do aluno para aspectos da vida em comunidade, enfatizando a importância de se

compartilhar ideias para a tomada de decisões.

Mediante a imagem de uma cena do filme *Toy Story 3*, em que os personagens – brinquedos – estão reunidas para uma importante tomada de decisão, apresenta-se o seguinte questionamento: “Na cena a seguir, as personagens estão reunidas para decidir se permanecem ou não na escola. Você já participou de alguma reunião para tomada de decisão? Conte como foi” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.30). Um breve texto traz a afirmação da existência de situações em que as pessoas que convivem se reúnem para conversar sobre problemas e assuntos de interesse comum. Explica, ainda, que esses encontros são chamados de assembleias nas quais os participantes expõem suas ideias, ouvem as opiniões de outras pessoas, votam e tomam decisões. Após o texto, o seguinte questionamento é apresentado: “[...] como alunos e funcionários da sua escola resolvem as situações que dizem respeito a todos? (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.31).

Tais ideias apontam para a participação, uma palavra que, segundo Pateman (1992, p.9), nos últimos anos da década de 1960, “[...] tornou-se parte do vocabulário popular” devido às reivindicações por “[...] parte de vários grupos, que queriam, na prática, a implementação dos direitos que eram seus na teoria” (PATEMAN, 1992, p.9), mas que merece atenção especial. À primeira vista, parece compatível com uma desejada visão democrática, mas, conforme reflexões apresentadas nesse trabalho, por estar profundamente envolvida na dinâmica da moderna sociedade de massa, seu sentido não pode ser aceito tal como se apresenta (ADORNO, 1951b).

Interessa-nos aqui desvelar que a participação anunciada, parece combinar “[...] o princípio intransigente da verdade com a chance real de atingir alguns pontos neurais do antidemocratism” (ADORNO, 1951b, p.12). Ela refere-se a uma forma de participação pré-estabelecida, já pensada por outrem, que também poderá ser entendida como uma pseudoparticipação. A ideia de participação espontânea, aquela que decorre da liberdade, de necessidades e de relações entre os homens, cede lugar para a participação imposta, voluntária e até mesmo concedida, a qual tem a função de amenizar os conflitos, as discordâncias e preparar os ‘cidadãos’ para os ajustes e as mudanças, considerando “[...] os seres humanos como matéria bruta passível de ser moldada à vontade (ADORNO, 1951b, p.4).

Como expressão do que se afirma, a unidade *Estar junto*, do livro do 2º ano (BORELLA; CARVALHAES, 2014a), especialmente o item *Para o bem de todos*, enfatiza que “[...] todos vivemos em sociedade e devemos ter atitudes que contribuam para uma

convivência saudável e harmoniosa entre as pessoas e com o ambiente” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.34). Como proposta de atividade, o aluno é solicitado a redigir “[...] um combinado que favoreça a boa convivência em sua classe” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.34). Isso está em consonância com as orientações contidas no Relatório Delors, segundo as quais se o contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até mesmo, à amizade (DELORS, 1996).

Nesse aspecto, deveria ser extremamente limitada a possibilidade de contestar a importância da empatia, da convivência harmoniosa, mas, devido às condições objetivas que orientam as relações humanas, encontramos elementos para denunciá-la. Da forma como está sendo defendida, nega-se a relação de classes e impõe-se a igualação necessária para o exercício da dominação. Do ponto de vista crítico “[...] a própria sociabilidade é participação na injustiça, porquanto dá a um mundo frio a aparência de um mundo em que ainda se pode dialogar, e a palavra solta, cortês, contribui para perpetuar o silêncio [...]” (ADORNO, 1951a, p.14). Dito de outra maneira, a forma como se orienta para a convivência, para a participação, insistindo na formação de um caráter idêntico “[...] como esforço para manter a coesão do ego [...] em todas as suas fases” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.39) e ocultar as contradições corroboram para a aceitação do inumano (formalização dos comportamentos e dos sentimentos) e para a confirmação da adaptação.

Ante o exposto, como parte dos objetivos da formação para a cidadania, com ênfase na ideia de participação, o livro apresenta um texto sobre as *Mulheres Quilombolas de Catucá* (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.31). A intenção, com isso, não é explorar aspectos relacionados à história dessas mulheres, aos hábitos, aos costumes, às condições de vida, mas exaltar que “[...] conquistaram com muita luta e resistência as terras onde hoje vivem e trabalham” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.31), destacando a luta e a resistência entendidas como ações individuais para a conquista de objetivos.

Considerando-se que “[...] todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.44) e recorrendo às explicações de Marcuse (1967), é possível compreender essa ideia de participação como um mecanismo de controle social. Marcuse (1967) argumenta que, na atual fase de desenvolvimento do capital, a sociedade livre não pode ser definida nos termos tradicionais de liberdades econômica, política e intelectual, não porque tenham se tornado insignificantes, mas por serem demasiadamente significativas para serem

contidas nas formas tradicionais. Então, novas modalidades de concepção se fazem necessárias e estas só podem ser compreendidas em termos negativos, porque equivalem à negação das modalidades comuns. Assim

[...] liberdade econômica [...] liberdade de economia – de ser controlado pelas forças e relações econômicas; **liberdade de luta cotidiana pela existência, de ganhar a vida. Liberdade política [...] a libertação do indivíduo da política sobre a qual ele não tem controle eficaz algum** (MARCUSE, 1967, p.25, grifos nossos).

Dessa forma, em um mundo de tanta miséria, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada, conferir aos indivíduos a condição de proativos, para apresentar soluções aos problemas de sua comunidade, consiste em desenvolver a falsa impressão de que os indivíduos têm poder de decisão e de resolução, quando, na verdade, as questões só podem ser eliminadas se compreendidas e mediante uma reforma estrutural. Entende-se por falsa, por ser superimposta ao indivíduo por interesses externos que reprimem, justamente porque “[...] perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça” (MARCUSE, 1967, p.26).

Isso torna-se evidente à medida que o texto pontua que para superar as dificuldades que enfrentavam no dia a dia, algumas mulheres dessa comunidade organizaram-se formando o *Clube de Mães Palmares de Santa Bárbara*. Há o destaque ao fato de que, após conversas e discussões, elas decidiram criar o projeto hortaliças, formando uma horta comunitária. O texto narra que, no início, foi difícil, mas, hoje, elas conseguem vender o que produzem, contribuindo para aumentar a renda da família e manter a comunidade (BORELLA; CARVALHAES, 2014a). Assim, a falácia da participação possibilita falar e pensar a partir do local sem estabelecer relações com a sua totalidade.

Adorno (1951a, p.81) pontua que na “[...] permissão às mulheres de todas as actividades controladas possíveis oculta-se a permanência da sua desumanização. Na grande empresa, continuam a ser o que foram na família: objectos”. O autor destaca que, em virtude da dissolução da economia competitiva liberal ‘masculina’, da participação das mulheres no funcionalismo – que as torna tão independentes quão dependentes são os homens – em virtude do desencantamento da família e do abrandamento dos tabus sexuais, a persistência da sociedade tradicional distorceu ao mesmo tempo a emancipação da mulher.

De certa forma, a participação da mulher, na sociedade das massas, não é

dissociável do progresso social. Então, como não há espaço para todos no ‘mercado de trabalho’, para elas são estabelecidas condições laborais de tipo doméstico fechado no meio do complexo industrial em que a sociedade se converteu. Para além de refletir sobre as condições de seu miserável dia de trabalho e da sua vida em tal ocupação, considerando que “[...] a humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é ao mesmo tempo forçada a regredir a estágios antropológicamente mais primitivos” (HORKHEIMER: ADORNO, 1985, p.40), mesmo quando o aumento da produtividade econômica produz as condições para um mundo mais justo, há pois, que denunciar que a ideia de participação defendida, inclusive para as mulheres, reflete a dominação a que elas docilmente, sem nenhum impulso contra, identificam-se (ADORNO, 1951a), justamente por não terem desenvolvido a consciência a partir da compreensão das relações que as cercam.

Retomando a análise, nas propostas de atividades, transparece a ideia de cidadania participativa com foco nas ideias e na tomada de decisão. Como expressão disso, destaca-se a proposta de atividade fundamentada no seguinte questionamento: “Na sua opinião, por que as mulheres dessa comunidade quilombola merecem o prêmio mulheres rurais que produzem o Brasil sustentável?” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.32).

Espera-se que o aluno responda que foi porque criaram um projeto que contribui para o aumento da renda familiar, da preservação da comunidade e para a sustentabilidade, pois “[...] é desejável que os alunos reconheçam as relações sociais que acontecem em seu entorno e que percebam a importância da organização das pessoas para intervir no mundo que as cerca” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.207).

Em relação à opinião, Adorno (1975) considera que se trata de uma consciência que não apreendeu o objeto. Deste modo, ao exigir do aluno a opinião sobre um assunto ou situação, ele é convocado para falar ou propor soluções para determinados problemas de sua vivência, sem a apropriação do conteúdo relativo à situação, ou seja, solicita-se a reflexão sem passar pela compreensão do fenômeno naquilo que os sentidos não conseguem captar.

Em situações que exigem a opinião do aluno, ele não é expropriado de seu saber, mas ao seu saber não é agregado outro saber – o conhecimento, a cultura universal, capaz de contribuir para o desenvolvimento humano. Aquilo que se apresenta como conhecimento fica na esfera da informação, de modo que, quando se solicita a opinião, qualquer uma serve, bastando vivência, imaginação e vontade para emitir opinião. Como

exemplo de que a ênfase dada à temática valoriza mais a vivência do que a experiência do pensamento, a reflexão, podemos destacar a seguinte proposta de atividade anunciada a partir da frase 'faça parte da política': “imagine que uma mulher da sua família queira participar da política do Brasil. Escreva um slogan para sua campanha” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.32).

Tal proposta encontra respaldo na seguinte orientação:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. [...] Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 1996, p.99-100).

Com base nisso, quando se busca uma formação para a adaptação num contexto de flexibilização da economia e de extrema desigualdade econômica, social e cultural, no lugar do conhecimento, assume papel de destaque a criatividade, a sensibilidade, a responsabilidade pessoal com vistas à participação na vida social. Nessa proposta, dois problemas se evidenciam: o primeiro diz respeito ao fato de o aluno não ter conteúdo para tal; o segundo está ligado à preocupação em desenvolver, sobretudo, a imaginação e a criatividade, como condição para descobrir o tesouro escondido em cada um e, assim, desenvolver ‘talentos’. Destaca-se que, em nome do desenvolvimento da inovação, da imaginação e da criatividade, acaba-se ignorando o aprendizado do conhecimento histórico.

Como expressão dessa intenção e seguindo a mesma linha das atividades propostas, na seção *Qual é a pegada?* (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.38) dessa mesma unidade, a atenção volta-se à ação comunitária. Apresenta-se uma imagem de crianças fazendo uma passeata contra a dengue, em Uberada, Minas Gerais, em 2012, com o objetivo de mostrar “a comunidade contra a dengue”, no trabalho de conscientização acerca do assunto. Propõe-se a leitura do cartaz de Maurício de Sousa: *Como evitar a*

dengue, publicado em 2003, destacando duas mensagens dos personagens da Turma da Mônica. A Mônica dá o seguinte recado: “se cada um fizer a sua parte, a dengue vai acabar”; já o Cebolinha sugere: “converse com sua família e vizinhos, pois o mosquito voa de uma casa para a outra, e coloque em prática as recomendações desta página” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.41). Em seguida, são apresentadas as seguintes atividades:

3. Organizem na escola um mutirão de combate à dengue.
 - a) Leiam com atenção o cartaz de combate à dengue.
 - b) Percorram um local da escola observando se há possíveis focos de criação do mosquito.
4. Façam uma lista com os problemas observados nessa vistoria e apresentem soluções para eles.
 - a) Reúnam as informações dos grupos em uma folha à parte. Atenção à letra e à revisão da escrita, fazendo as correções necessárias.
 - b) Escolham alguns representantes da turma para entregar o documento ao responsável da escola.
5. Vamos organizar uma campanha contra a dengue no entorno da escola?
 - a) Releia no cartaz as mensagens da Mônica e do Cebolinha: se cada um fizer a sua parte a dengue vai acabar. Converse com sua família e vizinhos, pois o mosquito voa de uma casa para a outra, e coloque em prática as recomendações desta página.
 - b) Reúna-se com o seu grupo e juntos elaborem um cartaz que ajude na prevenção da dengue. Escrevam as mensagens e ilustrem as situações.
 - c) Escrevam, em uma folha à parte, um texto para apresentar o cartaz para a comunidade.
 - d) Listem os lugares em torno da escola onde vocês poderiam colar o cartaz, como farmácia, padaria, banca de jornal, entre outros.
 - e) Combinem um dia para visitar os locais listados. Leiam o texto elaborado e peçam permissão para fixar [sic] os cartazes (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.39-41).

Assim, essas atividades nos fazem pensar que a crença é a de que a formação do cidadão capaz de identificar, de analisar e de contribuir para a busca de soluções para problemas deve começar na escola. Se, por um lado, “[...] isso exige a construção de um espaço participativo na escola em que o protagonismo dos alunos possa ser exercitado” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.207), por outro lado, inibe as possibilidades de formação de uma consciência histórica. Conforme mencionamos, as propostas de atividades ficam na esfera da vivência. Em um primeiro momento, aborda-se a questão da ‘dengue’, para sondar as atitudes que são tomadas em relação a essa questão que, por ora, não deixa de ser um problema social; posteriormente, estimula a vivência de ações que podem ser utilizadas para administrar o problema e não o eliminar.

Vale ressaltar que, a mesma escola, que poderia possibilitar a análise e a reflexão,

por meio do conhecimento sistematizado – forma de reprodução do mosquito, relação com outros insetos, avanços tecnológicos e limites para o acesso de todos às tecnologias – centra-se em ações imediatas que também são feitas por outras instituições. Com isso, acaba reduzindo as possibilidades de uma experiência formativa, entendida como um processo autorreflexivo, de análise e de recusa do existente (ADORNO, 1995), pois não se estimula pensar e estabelecer relações acerca do objeto de estudo, no sentido de conhecê-lo melhor e compreendê-lo em sua totalidade.

Tal perspectiva coincide com a seguinte afirmação:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, [...] estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (DELORS, 1996, p.99).

Logo, como uma forma de ajustar os indivíduos a um modelo de agir considerado politicamente correto, propõem-se atividades com características semelhantes que primam pela repetição dos mesmos objetivos para que o aluno vá se ajustando e aprendendo a exercer a cidadania como expressão da democracia participativa. Mediante essas considerações, depreendemos que os indivíduos vão sendo conclamados a participar, de forma solidária, para resolver problemas da comunidade. De acordo com Galuch e Crochík (2016), sob a justificativa de que os problemas devem partir da experiência concreta do aluno, a atenção se volta para aspectos imediatos dessas situações. Com isso, o sujeito vai aderindo a uma proposta de participação com a certeza de que as dificuldades da comunidade devem e podem ser resolvidas pelos seus próprios membros, por meio de ações voluntárias, sem que compreendam a questão para além do que observam no cotidiano.

Sobre o princípio do direito e do dever como fundamento da formação para a adaptação, há que se considerar que outras unidades do volume dois, intituladas: *É bom ter família; Um lugar para morar; Que fome; Lugares de aprender; É hora de diversão e É bom ser criança*, seguidas de seus respectivos capítulos, dão continuidade ao trabalho com temas como o direito à família, à moradia, à alimentação, ao lazer e a ser criança. Esses temas são apresentados como direitos garantidos a todas as crianças e assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Contudo, a abordagem do direito à moradia, por exemplo, não desvela se todos realmente têm acesso a uma moradia digna, se têm a garantia desse direito ou se ainda não é garantido a todos e como poderia vir a ser. Também não desvela por que as moradias são tão diferentes, no sentido de possibilitar a compreensão das diferenças de classes, condições que no plano econômico podem definir o tipo de planejamento e a concretização de uma moradia (GATTI, 2010), ou seja, tudo se resume à diversidade.

Somadas às propostas de ensino que destacam os direitos da criança como princípio da cidadania, a unidade oito do volume dois, sob o título *É bom ser criança*, faz uma síntese dos direitos da criança apresentados anteriormente, destacando que “[...] no Brasil, há um conjunto de medidas e ações elaboradas para proteger as crianças e os adolescentes brasileiros, o Eca, publicado oficialmente no dia 13 de julho de 1990” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.117).

O texto *Criança* (BORELLA; CARVALHAES; 2014a, p.118), ao retomar a discussão acerca da importância da participação dos indivíduos na sociedade, contribui para disseminar a perspectiva de formação pretendida, partindo das seguintes perguntas: “por que é importante conhecer nossos direitos? E os nossos deveres?” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.118). Percebemos que a intenção é fazer com que os alunos compreendam que conhecer os direitos e os deveres é importante para o exercício da cidadania, afirmando que “[...] estar informado sobre seus direitos e deveres é fundamental para participar e atuar na sociedade. Além dos direitos, todos nós temos deveres” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.118). Tal ideia é a mesma defendida pelas DCNEF (2013c) que consideram que a educação é um direito que possibilita a apropriação de outros direitos.

Para reforçar quais são os direitos e deveres que em qualquer ambiente de convivência devem ser respeitados e praticados, o texto destaca, por meio de imagem extraída do manual sobre direitos e deveres das crianças, que os deveres são o outro lado dos direitos e, por isso, as crianças e os adolescentes devem entender que viver é manter esse equilíbrio. Para exemplificar pontua:

O direito à vida e à saúde traz o dever de não colocar em risco sua vida e sua saúde.

O direito a uma nacionalidade traz o dever de cumprir as leis de sua nação.

O direito de estudar traz o dever de comparecer à escola e se empenhar nos estudos.

O direito a uma família traz o dever de obedecer aos pais e responsáveis.
 E assim por diante.
 É muito claro.
 A TODO DIREITO CORRESPONDE UM DEVER (BORELLA;
 CARVALHAES, 2014a, p.118).

Como proposta de atividade destacam-se: “1) contorne na imagem acima um direito e um dever relacionados à escola; 2) pinte de verde os direitos e de azul os deveres (listados em quadros)” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.118). Como parte dos objetivos de formação, a unidade ainda destaca a temática trabalho infantil. A seção *Gente que faz* apresenta o texto *Os números do trabalho infantil*, estimulando a leitura do gráfico que evidencia a quantidade de pessoas de 10 a 17 anos que trabalham no Brasil. Para concluir a análise, propõe a seguinte atividade: “Elaborem um cartaz com atitudes que podem ser tomadas para que crianças e adolescentes tenham seus direitos garantidos” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.122).

Na seção *Rede de ideias*, aborda-se o tema: *Saúde, um direito das crianças*, retomando o documento pessoal. Com base na imagem da carteira de vacinação, propõem-se os seguintes questionamentos: “a) O que fica registrado nesse documento pessoal?; b) Quem tem o direito de ser vacinado?; c) Quem tem o dever de levar as crianças para serem vacinadas?; d) Quem tem o dever de oferecer as vacinas?; e) Por que é importante tomar vacinas? (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.125). A recomendação é para que o professor oriente sobre as atividades de modo que os alunos percebam que tomar vacinas é uma forma de evitar uma série de doenças.

Contudo, a discussão proposta é no sentido de apontar que o aluno tem o direito de tomar vacinas e que alguém tem o dever de acompanhá-lo, sem estabelecer relações entre as vacinas, as doenças e a importância da saúde. Apresenta-se o direito como um privilégio, quando na realidade nada se concede a não ser aquilo que já está estabelecido como um direito mínimo. Retomando as ideias de Adorno (2009) convém destacar que

Em uma das passagens mais célebres da Filosofia do direito, Hegel se reporta a uma frase atribuída a Pitágoras segundo a qual a melhor maneira de educar eticamente um filho é torná-lo cidadão de um Estado com boas leis (ADORNO, 2009, p.280).

Destacamos que isso exige um julgamento sobre se o Estado e suas leis são efetivamente bons. Por conseguinte, o direito e o dever como leis são expressão dos interesses da sociedade de classes e configuram-se como forma de controle social, ou seja,

espelham a hierarquia e a coação. Nesse sentido, desvinculados dos princípios morais e éticos que deveriam dar sustentação, transformam-se em um conglomerado de ideias que são inculcadas sem que a organização do conjunto possa ser compreendida e sem que se possa exercer a mínima influência contrária. Como consequência, o respeito à lei ratifica a consciência de uma livre submissão da vontade à lei (ADORNO, 2009), então, o homem liga-se às leis por meio de seu dever, mas não se percebe tutelado.

Cabe ressaltar que, como as leis e outros mecanismos de controle estão difundidos por toda a sociedade, eles “[...] desenvolvem um conjunto de valores de verdade próprios que serve bem ao funcionamento do aparato – e para isto apenas” (MARCUSE, 1999, p.87). Pode-se afirmar, portanto, que as propostas de atividades voltadas para o (re)conhecimento e a internalização dos direitos e dos deveres representam o poder da organização social sobre o indivíduo. Esta forma de estudo dos direitos e dos deveres “[...] revela algo de não livre, de regressivo” (ADORNO, 1951, p.116). Ela deveria desvelar as relações de poder desiguais e estruturais, bem como as condições de dominação presentes na sociedade, no sentido de evidenciar e de pontuar o fato de que a ‘propriedade privada’ pertence a poucos e que a quantidade de bens e de recursos disponíveis é suficiente para eliminar as mazelas como forma de se empenhar para que Auschwitz não aconteça outra vez.

Para a consecução dos objetivos de formar para a cidadania, a seção *Qual é a pegada?* (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.126) propõe o jogo da cidadania. O objetivo é fazer com que os alunos se aproximem de “[...] práticas de cidadania inerentes a seu universo, com um enfoque para a sustentabilidade” (BORELLA; CARVALHAES, 2014, p.267) e esse deve ser considerado um momento lúdico e também reflexivo para as crianças.

Para jogar e avançar no jogo, o aluno deve responder às seguintes perguntas:

Quadro 1 – JOGO DA CIDADANIA

Sua família doou para uma instituição assistencial roupas que não usava mais. Avance uma casa.	Sua família foi à praia e levou um saquinho para colocar o lixo. Depois descartou no lugar adequado. Jogue novamente os dados.	Você e seus amigos reaproveitaram a sucata que juntaram para montar um brinquedo bem criativo. Avance uma casa.
Você convenceu sua família a separar o lixo reciclável. Boa atitude! Avance duas casas	Sua família foi ao supermercado e só escolheu alimentos industrializados, desprezando frutas e verduras. Volte duas casas.	Você encheu seu prato de comida e não aguentou comer tudo. Que desperdício! Volte duas casas.
Você saiu para brincar com seus colegas e deixou a televisão ligada. Que vacilo! Volte uma casa.	Você e um adulto fizeram uma vistoria na moradia e acabaram com todos os possíveis focos da dengue. Avance duas casas.	
Você esqueceu a torneira aberta enquanto escovava os dentes e gastou mais água que o necessário. Fique uma rodada sem jogar	Você cuidou muito bem de seu livro didático. Parabéns! Jogue os dados mais uma vez.	

Fonte: Borella e Carvalhaes (2014a, p.126).

Como podemos perceber, se a resposta for sim, o aluno avança casas. Com isso, fica claro que o conhecimento e o exercício de práticas de cidadania, tais como: doar roupas usadas; separar o lixo adequadamente; reciclar o lixo e reaproveitá-lo na fabricação de brinquedos; saber balancear alimentos industrializados, frutas e verduras, como forma de manter uma alimentação saudável; evitar o desperdício de alimentos; desligar os aparelhos eletrônicos, quando ninguém estiver assistindo; eliminar os focos do mosquito da dengue; economizar água e, por fim, cuidar do livro didático para que este possa ser reutilizado em anos posteriores, tornam-se mais importantes do que o próprio conhecimento histórico, que não se faz presente.

Nessa perspectiva, com o propósito de tornar o ensino divertido, como se aprender fosse uma tarefa fácil, o jogo da cidadania é proposto como uma forma de validar a aprendizagem, fazendo os indivíduos analisarem suas atitudes. Assim, não se propõe o esclarecimento e a apropriação do verdadeiro conhecimento, que é substituído pelo aprendizado de ações que não têm a intenção de formar o homem não dominado/emancipado.

Mediante as condições objetivas, o que se pretende ensinar limita-se à vivência, tal

como assinala Benjamin (1987), pois não se ensina a verdadeira narrativa, só tendo valor a informação que no momento é nova e que pode corroborar para o encorajamento de determinadas atitudes. Sendo a vivência a questão central da proposta de ensino, temos pistas de que a formação que se objetiva é a que prima pela reprodução das estruturas e dos valores que regem a sociedade atual, a fim de mantê-los como tais. Além disso, a substituição do conhecimento histórico por propostas de atividades voltadas para a prática da cidadania evidenciam que a seleção dos conteúdos envolve as demandas dos documentos oficiais, ou seja, trata-se de uma escolha, jamais irrefletida, inocente, condizente com a perspectiva de formação para a adaptação, orientada pelos PCNs (2001), DCNEB (2013a) e DCNEF (2013c).

Vale salientar que não vemos problemas em a escola ensinar a economizar água, não desperdiçar alimentos, separar lixo reciclável, desligar os aparelhos eletrônicos quando não estão sendo usados, descartar corretamente o lixo e eliminar focos do mosquito da dengue. Enfatizamos, porém, que tais abordagens são viáveis quando se busca a compreensão dessas atitudes de forma contextualizada, analisando-se os fatores que os determinam, ou seja, desde que se objetive desenvolver uma verdadeira consciência em relação ao que, de fato, se constitui como responsabilidade do indivíduo, desvelando as contradições presentes em cada temática.

Doar roupas que não são mais usadas, por exemplo, poderia ser expressão da verdadeira solidariedade, se as desigualdades fossem objeto de análise e de crítica e se os indivíduos pudessem desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro. Contudo, a proposta é ensinar o que é solidariedade, estimulando as crianças, desde muito cedo, a se apropriar de uma ideia de solidariedade como expressão de poderio econômico, no sentido de internalizar que podemos doar aquilo que não precisamos. Isso, de certa forma, tende a naturalizar a ideia de que uns podem mais e outros menos.

Em relação a essa questão, Adorno (1951b, p.32) considera que “[...] a doação está necessariamente ligada à humilhação pelo repartir, pelo partilhar de modo equitativo [...]”. Na sociedade do capital “[...] exerce-se a charity, a beneficência administrada, que cose de uma forma plenificada as feridas visíveis da sociedade” (ADORNO, 1951b, p.32), ou seja, como uma forma de naturalizar as desigualdades, ou, nas próprias palavras de Adorno (1951b), cobrir as feridas da sociedade.

Adorno (1951b) considera que no funcionamento organizado já não há lugar para a emoção humana, então, tanto o doar como o presentear assumem uma função meramente

social, pois, a solidariedade, da maneira como é apregoada, permite ao indivíduo ofertar algo a outro, fato que traz em si a contradição da ideia de solidariedade. Ela, portanto, não resulta de uma intenção individual, espontânea, mas sim de uma imposição inconsciente, tanto é que as análises de Adorno (1951b) assinalam que no mundo de antagonismos, do capital, até mesmo a solidariedade encontra-se doente. Ela pretende realizar o discurso da fraternidade, mas não objetiva resgatar o verdadeiro sentido de solidariedade, haja vista que:

[...] solidários eram os grupos de homens que organizavam a sua vida em comunidade, e para os quais, à vista da possibilidade alcançável, a própria vida não era o mais importante, de modo que, sem a obsessão abstracta pela ideia, mas também sem esperança individual, estavam ainda dispostos a sacrificar-se uns pelos outros (ADORNO, 1951b, p.42).

No que tange à sociedade do capital, a solidariedade, como resultado da ação dos seus cidadãos, na maioria dos casos, apresenta-se como expressão da ideia de humanidade, da vontade de ajudar os outros, da responsabilidade e da experiência de cada um, escondendo “[...] toda a imundície que a cultura bárbara deposita no indivíduo: a pseudoformação, a indolência, a credulidade grosseira, a brutalidade” (ADORNO, 1951b, p.18). Em meio à abundância de bens, inacessíveis à maioria das pessoas, a solidariedade apresenta-se como expressão da frieza, como diz Adorno (1951b, p.18), apossa-se de tudo o que os indivíduos fazem, pois objetiva atenuar e amenizar as desigualdades e não encontrar meios para eliminá-las.

Tais afirmações ainda nos remetem a Adorno (1951b), quando afirma que “[...] cultura cria a ficção de uma sociedade humanamente digna que não existe; que oculta as condições materiais sobre as quais se erige todo o humano [...]” (ADORNO, 1951b, p.33), que encontra na consolação, decorrente da solidariedade formal, as condições para a conformação e a adaptação.

Já Borella e Carvalhaes (2014a) ressaltam que o jogo da cidadania exige conhecimentos e reflexões acerca dos temas trabalhados, todavia, como a proposta de atividade fica na esfera da vivência, fica evidente que, mediante o ensino organizado e proposto por temáticas, a ênfase recai sobre a valorização dos saberes prévios dos alunos no que se refere às atitudes. Nesse caso específico, a intenção do jogo é reforçar a atitude a ser assimilada e não a retomada dos conhecimentos ou os conteúdos que, provavelmente, foram pensados, organizados e propostos para que possam ser recobrados ao longo de toda

a vida, ou seja, acionados segundo as circunstâncias envolvidas num determinado problema, atendendo aos propósitos de formação dos quatro pilares da educação, descritos no Relatório Delors.

Com isso, sinalizam para um ensino de História que seja capaz de possibilitar e até mesmo devolver aos alunos o prazer e a felicidade como ponto de partida para a aprendizagem, distanciando-se ainda mais daquele que deveria ser seu principal objetivo: formar a consciência histórica. Esta ideia permite-nos afirmar que, quando a vida em si, devido suas condições objetivas, não pode oportunizar a felicidade, a escola é convocada a possibilitá-la, por meio de atividades prazerosas e, quando a vida torna-se um eterno riso sem conteúdo, a escola acaba reproduzindo essa forma de felicidade, sem questioná-la.

Em uma de suas reflexões na obra *Mínima moralia*, Adorno argumenta:

Quem quiser experimentar a verdade sobre a vida imediata deve indagar a sua forma alienada, os poderes objectivos que determinam, até ao mais recôndito, a existência individual. Falar com imediatidade do imediato dificilmente é comportar-se de modo diverso dos escritores de novelas que enfeitam as suas marionetes com as imitações da paixão de outrora quais adornos baratos e que deixam actuar personagens que nada mais são do que peças da maquinaria, como se ainda pudessem agir enquanto sujeitos e algo dependesse da sua acção. A visão da vida transferiu-se para a ideologia que cria a ilusão de que já não há vida (ADORNO, 1951b, p.4)

Para se libertar das aparências naturalizadas da vida social, há que se conhecer a falsidade na qual a vida converteu-se, não só na esfera do privado, mas, sobretudo, do consumo. Ela se arrasta sem autonomia e sem consciência própria, acerca daquilo que a cerca. Adorno (1951, p.7) considera que a sujeição da vida ao processo de produção impõe a cada qual, de forma humilhante, o isolamento e a solidão que tentamos considerar como assunto da nossa decisão. Este é um velho elemento da ideologia burguesa: que cada indivíduo, no seu interesse particular, se considere melhor do que todos os outros e que também sinta por eles, como comunidade, uma maior estima do que por si mesmo. Assim, o individualismo se fortalece em vez da subjetividade, da capacidade de reflexão, da autodeterminação – categorias essenciais para se contrapor ao mundo danificado, às condições sociais de dominação.

Nas propostas de atividades do livro do 2º ano (BORELLA; CARVALHAES, 2014a), observamos a preocupação em evidenciar o direito de ter direitos no Brasil, havendo pouco espaço para a compreensão do passado, ou seja, para revelar as diferenças

entre os direitos do passado e os da atualidade. Ainda, sobre a permanência do fato de que nem todas as crianças usufruem dos mesmos direitos anunciados pela legislação vigente.

Percebemos que as discussões limitam-se à história individual, como se cada um fosse responsável por seu destino – uma característica do pensamento liberal, que objetiva preparar os indivíduos para se adaptarem às novas condições de vida impostas pela flexibilização do capital. Para além de formar o indivíduo, objetiva-se formar o trabalhador, desenvolvendo as seguintes habilidades e capacidades: criatividade; atenção; capacidade de se identificar com o outro e aceitar as diferenças; capacidade de conviver em grupo; capacidade de gerir conflitos; capacidade de se adaptar às situações adversas; capacidade de identificar e de resolver problemas com agilidade; capacidade de liderança e de trabalho em equipe, dentre outras.

Assim, fica evidente a preocupação em desenvolver as habilidades necessárias para o indivíduo “[...] competir e se ajustar a um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural, pela obsolescência de algumas ocupações, pelo surgimento de novas profissões e pelo trabalho informal” (CARVALHO, 2009, p.159), no qual não há mais carreira tradicional.

Com isso, notamos pouca ou nenhuma preocupação com a preservação da memória das gerações passadas, já que a ênfase recai sobre a vida cotidiana do aluno. As propostas de ensino, portanto, ficam na esfera do presente. O trabalho com a memória histórica, com vistas ao conhecimento e à reelaboração do passado, limita-se à afirmação de que “[...] todas as pessoas têm uma história de vida. Documentos pessoais, fotografias, roupas, objetos, brinquedos ajudam a reconstruir momentos dessa história” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.18), mas não há proposta de reflexão sobre a história da vida dos homens, que os possibilite refletir sobre sua própria história e se compreenderem como sujeitos históricos, sem abolir o passado.

De tal forma, o estudo do passado é substituído pelo presente, pela necessidade de desenvolver as condições necessárias para a circulação do capital e as habilidades pertinentes para o indivíduo se ajustar ao ‘tipo de trabalho’ que ainda subsiste, condição que nos instiga a aguçar a reflexão de Adorno, que nega a afirmação de Marx (apud ADORNO, 1995, p.17), de que “[...] a realidade efetiva da história é uma ‘formação pelo trabalho’ [...]”, pois embora o trabalho seja formador, o que se observa é a contradição, já que não há formação pela labuta. Nesse sentido, na perspectiva da formação social do trabalho alienado, a percepção que se desenvolve no campo da história está servindo de

mecanismo para a universalização de novas formas de labor, que não deixam de ser deformadoras porque estão atreladas ao capital. Parafraseando Adorno (1951b, p.60) o ensino de história com foco nos direitos e nos deveres, explorado a partir da apresentação da carteira de identidade e da carteira de vacinação, por exemplo, apenas os confirmam como 'documentos do imodificável', pois nada mais objetivam a não ser garantir ao sujeito somente o 'direito à adaptação'.

5.6 Conhecimento e formação da consciência histórica: memória, experiência e relação entre presente e passado

Outra categoria de análise que nos possibilitou verificar em que medida os livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental veiculam a concepção de formação dos documentos oficiais foi o conhecimento e a formação da consciência histórica no que diz respeito à elaboração do passado, ao trabalho com a memória, às experiências e às relações entre presente e passado. E, como vimos, o livro didático do 2º ano (BORELLA, CARVALHAES, 2014a) foca no aprendizado das competências e das habilidades necessárias para a adaptação à ordem social vigente, dedicando pouca ou quase nenhuma atenção ao estudo do passado. Nos livros didáticos do 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b), do 4º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c) e do 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d) há algumas atividades para desvelar como o passado é referido no presente. Com base nisso e entendendo que a negação do passado pode inibir a conscientização e consubstanciar-se em pseudoformação, selecionamos algumas temáticas propostas nos livros para nossa análise: *moradia*, levando-se em consideração que esta temática é rerepresentada, com outro enfoque; *trabalho*; *indígenas*; *negros*; *História e cultura afro-brasileira e indígena*.

O livro didático do 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b), ao retomar a temática moradia, destaca que o objetivo é desenvolver o olhar questionador, reflexivo e crítico do aluno sobre seu entorno e oferecer a ele possibilidades de “[...] estabelecer relações com outros tempos, espaços, bem como de ampliar a formação de sua identidade sociocultural e de estruturar o pensamento histórico” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.187). Nota-se, então, uma preocupação com o pensamento histórico e não com o conhecimento histórico.

Assim, como proposta de atividades, recomenda-se que os alunos fechem os olhos, concentrem-se e tentem lembrar do maior número possível de elementos e aspectos da rua

em que moram. A partir daí, a orientação é “[...] deixar que permaneçam nesse exercício de resgate de memória por alguns minutos e, em seguida, solicitar que façam um desenho bem detalhado da rua [...]” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.187), para que, posteriormente, apontem semelhanças e diferenças entre uma rua e outra. Em seguida, é lançada a seguinte pergunta: “atualmente existem diferentes tipos de moradia. Mas será que sempre foi assim? Na sua opinião, como eram as moradias no passado? Que tipo de construção existia?” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p. 10). Vale dizer que isso se refere à memória, todavia, mantendo a mesma lógica das atividades anteriores, propõe uma situação em que os alunos devem identificar as diferenças e as semelhanças, por meio da análise de quatro imagens:

1) casa-barco em Amsterdã, Holanda, 2010; b) edifícios em Miami, Estados Unidos, 2009; c) palafitas, casas construídas sobre estacas, em comunidade ribeirinha do Pará, Brasil, 2009; d) oca do povo indígena Kalapalo, aldeia Aiha, em Mato Grosso, Brasil, 2011 (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.10).

Espera-se que os alunos identifiquem a presença de moradias antigas em contraste com os tipos de moradias da atualidade e, para tanto, são apresentadas as seguintes explicações: “[...] no Brasil existem formas de morar muito antigas, que ainda permanecem no presente, como a casa de taipa e o sobrado colonial. Essas moradias são tradicionais e encontradas em diferentes regiões do nosso país” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.12).

Evidencia-se, assim, a preocupação em destacar que na concretização de uma moradia, além da forma arquitetônica, há influência dos hábitos, dos costumes, das condições econômica, social e cultural, sem que a discussão dessas questões seja aprofundada. A ideia que se transmite, portanto, é a de que morar na casa de taipa ou no sobrado colonial é uma questão natural. Já do ponto de vista do encaminhamento metodológico, acredita-se que a aprendizagem ocorre por meio da observação, de que pelos sentidos a criança se apropria do conhecimento, sem que tenha formada a noção de tempo histórico.

Com isso, as desigualdades, além de serem entendidas como diversidade, transformam-se em questão de cultura (GALUCH; SFORNI, 2012), então, diversidade e cultura precisam apenas ser respeitadas, mas o combate à desigualdade passa pela sua compreensão. Em relação a essa questão, Galuch e Sforni (2012, p.109) apontam que

“quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do ‘respeito’ às diferenças. Desigualdade combate-se com transformação; respeito às diferenças conquista-se por meio da manutenção da sociedade”.

De certa forma, Alves, Borella e Oliveira (2014b) não deixam de destacar as mazelas, porém, ocultam-se suas causas. A orientação em relação à atividade é comparar e identificar as semelhanças e as diferenças, sem estabelecer relação com o passado e com as condições objetivas do presente, sem estabelecer relação entre os diferentes tipos de moradia e tampouco com o passado, a fim de comparar como eram, o que mudou (permanências e rupturas). Em relação ao que se objetiva discutir, vale retomar a discussão de Adorno (1932), quando diz: “[...] quando se constata o caráter de aparência de certas moradias, nessa aparência está difusa o pensamento do ser que já foi (Gewesenseins) desde sempre e que se reconhece uma vez mais. Aqui se deveria analisar o fenômeno do déjà-vu, do reconhecimento” (ADORNO, 1932, p.14).

De acordo com Adorno (1932), como primeiro passo, o exercício da comparação deveria comprometer-se com a verdade e possibilitar a compreensão da historicidade das formas de produção e do modo como as condições de vida na sociedade capitalista são produzidas e reproduzidas, no sentido de desvelar os fatores subjetivos que impedem a superação das diferenças provocadas por questões econômicas e técnicas. Ressalta-se a ideia de progresso, destacando a modernização caracterizada com a presença de altos edifícios e a inovação apontando o contraste: o passado como expressão do atrasado, com aspectos ainda rurais, simples; já o presente, como a definição do moderno; ambos como sendo estilos de vida.

Um exemplo disso está na seção *Qual é a pegada?* (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.70), cuja ênfase recai sobre a tecnologia. O texto *A casa do futuro está chegando* ressalta a preocupação com o uso de materiais e práticas sustentáveis, valendo-se, para isso, de inovações tecnológicas. A imagem de uma casa apresenta as seguintes soluções para que as moradias fiquem mais práticas, econômicas e confortáveis:

Balde eletrônico, poltrona com sensor que identifica quem sentou e envia um comando para a TV, que mostra a programação que a pessoa gosta de assistir. Quando ela se levantar, a TV se desliga. Controles remotos para ligar o forno no caminho para a casa. Captação da energia solar para reduzir o uso de energia elétrica. Reutilização de água do banho para o vaso sanitário – 30% de economia de água potável. Luzes econômicas e de acendimento automático (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.70-71).

Nota-se, com isso, que a ideia de progresso está vinculada ao desenvolvimento da tecnologia, às invenções técnicas, à necessidade de desenvolver o sentido de observação e de experimentação. Quanto à tecnologia, Marcuse (1999) assinala que quando buscamos formar um profissional especialista, estamos reduzindo a possibilidade de formar indivíduos completos. Ele considera que, no contexto atual, a maneira como determinados grupos sociais direcionam e orientam a aplicação da tecnologia faz com que ela se converta em um instrumento de controle e de dominação. Por influenciar as relações sociais, a tecnologia pode trazer tanto benefícios quanto malefícios, pode possibilitar tanto a abundância como a escassez, tanto a libertação como a opressão, dependendo da maneira como é aplicada.

Nesse viés, como a tecnologia encontra-se a serviço do capital e não dos homens, as propostas de ensino do tipo: “Qual dessas novidades você gostaria de experimentar ou já experimentou? Quais novidades mostram a preocupação com a preservação do meio ambiente?” (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.70-71) revelam que o objetivo é desenvolver atitudes que estimulem os hábitos de consumo e ao mesmo tempo contribuam para a preservação do meio ambiente. Propõem-se a leitura e a compreensão da imagem, para posteriormente estimular as invenções mediante a realização da seguinte atividade em grupo:

3. Escolham um cômodo da imagem com uma situação, não adequada e criem para ele novidades tecnológicas pensando na preservação do meio ambiente.
 - a) Façam um cartaz com desenho e legenda explicando como a novidade vai funcionar.
 - b) Apresentem o cartaz para outras classes escolherem a proposta mais interessante (BORELLA; CARVALHAES, 2014a, p.70-71).

Ao analisar tal procedimento, percebemos que, em vez de possibilitar a reflexão acerca da tecnologia, de suas implicações e contradições, busca-se formar engenheiros, ou como afirma Marcuse (1999), especialistas, capazes de criar não só novidades tecnológicas, mas que contribuam para a preservação do meio ambiente no sentido de corroborar para a manutenção das relações sociais e de poder instituídas pelo modo de produção capitalista. Segundo Marcuse (1999), as invenções desempenham a importante tarefa de alimentar e de fortalecer o aparato tecnológico, pois são elas que fomentam a produtividade e aguçam os desejos de consumo.

Nessas propostas de atividades, portanto, a experiência de estabelecer relação entre o presente e o passado limita-se em comparar e constatar e, desse modo, são excluídas as possibilidades de trazer à memória as experiências necessárias à construção do conhecimento histórico, ou seja, que possibilitem refletir sobre o objeto com vistas a reelaborar aquilo que foi, é e pode vir a ser. Da forma como são propostas as atividades não possibilitam compreender porque determinadas narrativas históricas foram construídas sobre o passado inibindo o desenvolvimento de uma verdadeira consciência histórica.

Para Adorno (1995):

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (ADORNO, 1995, p.151).

Historicamente, podemos afirmar que, de acordo com Adorno (1995), para desenvolver o pensamento e a consciência histórica não se pode tomar o estudo do passado como pretexto para desenvolver o pensamento lógico formal, pois, uma verdadeira consciência, só se forma a partir do pensar em relação à realidade, ao conteúdo. Isso corresponde à capacidade de realizar experiências, implica resgatar a tradição, a experiência que, no passado, pela narrativa, era transmitido de geração a geração, podendo resultar em nova experiência, tendo em vista valorizar a memória histórica.

Constatamos, então, que o estudo do passado não pode se limitar à análise dos aspectos considerados mais importantes do ponto de vista da formação para a cidadania, precisa, antes de tudo, propiciar que se estabeleçam relações entre o objeto de estudo e o contexto social concreto. Isso, tendo em vista a elaboração do passado, não só para conhecer seus determinantes históricos, mas para aprender a refletir sobre eles como condição para que as causas que geram a barbárie possam ser compreendidas e eliminadas e, por assim dizer, superadas.

Assim, no ato de rememorar não podem prevalecer as ideias de seleção, de distorção de conceitos e de transformação do passado, visando adequar as lembranças aos interesses de quem propõe a rememoração daquilo que passou. Marcuse (1967) considera que “a lembrança é um modo de dissociação dos fatos dados, um modo de ‘mediação’ que quebra, por alguns instantes, o poder onipresente dos fatos dados. A memória recorda o

terror e a esperança passados” (MARCUSE, 1967, p.103-104). Quando o passado é referido para legitimar o presente, liquidando-se os elementos perturbadores do tempo e da memória, permanece o particular no universal, a história que se quer contar; não a história que a memória preserva. Com isso, os temores e as aspirações da humanidade tendem a se reafirmar e a possibilidade de que Auschwitz não se repita se esvai.

A despeito disso, é essencial destacar que a memória leva à compreensão das questões apontadas acima, cujos elementos essenciais para o entendimento das contradições devem estar nela. Como no momento presente “[...] a espécie de memória que permanece indispensável está amparada por inúmeros recursos” (PALANGANA, 1998, p.162) – computadores, museus, construções – a apropriação desse conhecimento deve ser orientada pelo professor. Daí a importância e a necessidade de os mais jovens aprenderem com os mais velhos, haja vista que a criança por si só ainda não é capaz de estabelecer relações entre passado e presente, que só pode ser encorajada por meio da reflexão. Eis o nó a ser desatado, pois a ausência da reflexão compromete a relação entre presente e passado, da mesma forma que a reflexão é impossibilitada quando não se estabelecem relações com os fatos vivenciados.

Com base nisso, dentre as propostas de atividades que comprometem o exercício da reflexão, destacam-se aquelas em que o aluno deve elaborar cartazes, realizar uma entrevista, fazer uma experiência, um desenho ou uma pesquisa cujo foco está no próprio fazer e não no conteúdo da atividade. Conforme evidenciamos, a pesquisa é indicada pela coleção como uma das possibilidades para a construção do conhecimento histórico, o que, de nosso ponto de vista, merece ser questionado, levando-se em consideração a forma social como a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos, destituídos da reflexão crítica (ADORNO, 1995). Assim, há evidências de que no encaminhamento proposto pelo livro didático, o conteúdo formativo está pautado em uma única estratégia de 'esclarecimento' da consciência – o racional.

Nessa perspectiva, como a educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização, não por acaso, algumas propostas de ensino transformam-se em projetos de ações que podem ser realizadas pelas próprias crianças, ficando à margem da autoridade do professor, ou seja, tornou-se social, ética e institucionalmente condicionada por interesses externos (ADORNO, 1995). Vale destacar que, em vários momentos, o professor passa de solista à acompanhante da aprendizagem, tal como recomenda Delors (1996). Então, nas atividades em que o aluno

deve fazer uma pesquisa, uma experiência, um desenho etc., os livros didáticos propõem que o professor acompanhe a aprendizagem em vez de direcioná-la. E, mediante as atividades propostas, o aluno torna-se o condutor do processo (GALUCH; CROCHÍK, 2016), porém, nesse âmbito, perde a referência da autoridade do professor e do conhecimento, ou seja, daquele que tem experiência. Como resultado, sem a referência de um adulto, não há como se fortalecer e se tornar, verdadeiramente, autônomo e crítico.

Nesse sentido, como a História diz respeito a um processo histórico, seria fundamental levar em consideração as experiências, tanto individuais como coletivas, todavia, a ideia de memória aparece vinculada à de patrimônio que, por questões racionais (técnicas, econômicas), precisa ser preservado, ou seja, como reflexo de um passado que está sendo rememorado como expressão de uma ideia de progresso já idealizada. Podemos tomar como exemplo disso a afirmação de que “[...] em todos os lugares existem patrimônios históricos, culturais e naturais, que funcionam como ‘lugares da memória’. Os patrimônios podem ser materiais (documentos, esculturas, edificações) ou imateriais (brincadeiras, festas e danças populares, lendas, músicas, costumes)” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014, p.34). Objetiva-se, assim, explicar aos alunos que os patrimônios foram construídos ou produzidos pelas sociedades passadas, por isso, representam uma importante fonte de preservação cultural, que deve ser valorizada sob o argumento de que, quando se valoriza tal patrimônio, desenvolve-se a noção de pertencimento.

A defesa dessa ideia, em última instância, corrobora a manutenção da ordem estabelecida. A saber, quanto mais se valorizam propostas de incentivo e de estímulo a práticas de cidadania tidas como exemplares, mais se perde o foco da elaboração do passado, pois, em vez de propiciar experiências formativas, mediante a apropriação da narrativa histórica, reforçam-se valores essenciais para a manutenção das relações sociais de ordem capitalista.

Isso que estamos afirmando pode ser observado na maneira como o livro do 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b) retoma a temática sobre o trabalho. Agora, não o trata como direito, mas como atividade necessária para a sobrevivência. Em um primeiro momento, aborda-se o trabalho no cotidiano das cidades, conceituando-o como “[...] uma atividade, criativa ou produtiva, que se caracteriza pelo esforço em transformar recursos em produtos e serviços para atender às necessidades humanas” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.86), contrariando a teoria de Marx, baseada “[...] na posição de

padrões e trabalhadores no processo de produção; em última instância, no poder de dispor sobre os meios de produção” (ADORNO, 1972, p.63).

É fato que, após apresentar o conceito de trabalho, as atividades sugeridas são no sentido de destacar as profissões do presente e o que cada trabalhador faz na sua respectiva atividade: “muitas pessoas trabalham para que o feijão chegue à mesa. Complete o diagrama com o nome dos profissionais que fazem parte desse processo” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.87). Propostas como esta, alicerçadas na objetividade, não só obstam as possibilidades de reflexão como retiram a integridade do conteúdo (GALUCH; CROCHÍK, 2014) porque dificultam que se pense sobre eles, que se compreendam as relações e por que são definidos desse modo. Por ser apresentado de maneira fragmentada, desvinculando do contexto no qual foi produzido, o conteúdo não perde sua veracidade, mas boa parte de sua integridade. Evidencia-se, assim, aquilo que Adorno (1956) chama de equívoco, pois ao tentar precisar demais o conceito, perde-se o seu movimento. Fala-se de processo, no entanto, a discussão é no sentido de descrever as pessoas envolvidas e não a relação entre elas.

No texto *O cotidiano do trabalho*, na afirmação: “Nos dias de hoje, a maioria das pessoas que trabalha recebe uma quantia em dinheiro por isso. É por meio dessa remuneração que elas garantem o seu sustento e o da sua família” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.86), naturaliza-se uma forma de organização da vida. Tal concepção, porém, acaba dando pouca possibilidade para a compreensão sobre a organização da sociedade e das relações de trabalho, inclusive “[...] das relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (MARX, 1992, p.16).

Diante disso, a forma como se propõe que a temática trabalho seja abordada é, no mínimo, intrigante, pois, embora esteja falando de história, a situação atual é colocada como única, natural e verdadeira. O conteúdo, portanto, necessário para a compreensão de que a força de trabalho tornou-se uma mercadoria e que o trabalhador necessita vendê-la para sobreviver não é mencionado. Não se objetiva, então, estabelecer uma relação com o passado, a fim de apontar aspectos históricos e desvelar que o trabalho como

[...] atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se os meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o

produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele constrói para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobres ou o alojamento no subsolo (MARX, 1992, p.19).

Conforme explicitamos, este conhecimento é fundamental para o professor conduzir o processo e não se trata de uma discussão para o aluno desta faixa etária. O problemático é que, quando não se faz esta reflexão, “o conteúdo passa a constituir-se um meio para o desenvolvimento do modelo político-econômico adotado, e não como referencial crítico para propostas alternativas no sentido da mudança social” (KAWAMURA, 1990, p.40). Assim, ao abordar o cotidiano do trabalho nas fábricas, como proposta de atividade inicial, solicita-se que os alunos identifiquem os contrastes, ou seja, as mudanças e as permanências a partir da leitura de duas imagens: 1) trabalho em montadora de veículo, 2013; b) crianças trabalhando em fábrica de bebidas, na cidade de São Paulo, em 1910” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.88).

Notamos que o objetivo da atividade consiste em possibilitar ao aluno a compreensão de que dois elementos podem ser salientados: a presença de máquinas na imagem do presente e a de crianças trabalhando na imagem relativa ao passado. Após solicitar a identificação de qual imagem pertence ao presente e qual pertence ao passado, o manual do professor orienta que se deve “[...] estimular o aluno a pensar historicamente, chamando a atenção para fontes (os documentos) que funcionam como resquícios do passado” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.247).

A intenção, com isso, é destacar que a fotografia da fábrica de bebidas serve como testemunho do cotidiano do trabalho infantil no passado, o qual deve ser combatido, conforme art. 403 da Lei nº 10.097 de 2000, que proíbe o trabalho infantil no Brasil. As duas imagens propostas para análise referem-se à divisão do trabalho, dizem respeito a um mesmo contexto histórico e, embora diferentes, do ponto de vista histórico, não apontam evidências de que o trabalho infantil somente existiu no passado, condição que limita a reflexão.

Em continuidade aos propósitos estabelecidos, a intenção, novamente, é explorar a ideia de comparação, a fim de se verificar mudanças e permanências, então, aborda-se o assunto como se o que aconteceu no passado devesse ser esquecido. Dessa forma, não apresenta elementos para esclarecer que o trabalho infantil não é coisa do passado e que

ainda hoje há crianças trabalhando na luta pela sobrevivência. Ademais, para evidenciar que a máquina trouxe avanços do ponto de vista da produção, mas não do ponto de vista do desenvolvimento humano, tal como afirmamos, anteriormente, a partir das análises de Marx (1984), a exploração permanece. Ela, portanto, faz parte das relações de produção; não diz mais respeito somente à propriedade, mas também à administração, abrangendo até o papel do Estado como o capitalista total (ADORNO, 1972).

Adorno (1972, p.67) esclarece que “[...] a dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico”, pois, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, a flexibilização do capital continua se produzindo e reproduzindo as formas de opressão social, porém, de maneira anônima. E, reportando-se à Marcuse (1967, p.30), o “[...] mecanismo que ata o indivíduo à sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu” (MARCUSE, 1967), ou seja, devido à racionalização da sociedade, provocada pelo avanço da técnica, as formas prevaletentes de exploração e de controle social são tecnológicas. Para tanto, estão ligadas, sobretudo, à produção de mercadorias e de serviços, que vendem ou impõem ao sistema social, dentre os quais destaca-se a indústria de diversões e de informatização, que traz consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores, e através destes, ao todo (MARCUSE, 1967), criando um círculo vicioso, de difícil percepção.

Nesse caso, não é a técnica, em si, o elemento que precisa ser criticado, mas a sua forma de aplicação, a partir do interesse do lucro e da dominação (ADORNO, 1972). Isso que estamos afirmando pode ser ilustrado com a passagem em que o livro do 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b) propõe uma analogia entre trabalho e diversão. Nela, um dos objetivos é chamar a atenção para as profissões relacionadas ao lazer, isto é, destacar que há pessoas que trabalham para outras se divertirem. Na sequência, sugere-se a leitura do texto *É hora da diversão*, no qual há a menção ao fato de que artistas, cantores, escritores, desenhistas, contadores de histórias são alguns dos profissionais ligados ao lazer e à diversão, afirmando que o trabalho de todos eles se “[...] expressa por meio de diferentes manifestações culturais: o circo, o teatro, o cinema, a música, a televisão, as HQs, os livros infantis e muito mais” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.116).

Outro exemplo desse tipo de proposta é o texto *Direito ao lazer*, apresentado pelo livro do 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d), mediante a seguinte afirmativa: "O direito ao lazer é reconhecido pela Constituição Federal como um dos direitos mais

importantes do indivíduo" (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.116). E, como desdobramento da leitura do texto apresentam-se quatro imagens para apreciação: "1) futebol; 2) carnaval; 3) cinema; 4) rádio (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.116-117), associando o tempo livre com a possibilidade de ver futebol; ir ao cinema; ouvir programas de rádio. Por fim, aborda-se a apresentação do texto na seção Rede de ideias: "Todos os seres humanos têm direitos" (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.156) e propõe-se a seguinte atividade para os alunos: "elaborem um livreto sobre os direitos humanos e divulguem o resultado na escola. Sigam a orientação do professor. Convidem a comunidade escolar para divulgar o livreto" (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.157).

Em termos históricos, é possível compreender que o conceito de lazer está associado à conquista de direitos dos trabalhadores: a redução da jornada de trabalho e a conquista do tempo livre nas sociedades modernas e industriais (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b). Todavia, não possibilita perceber que nas sociedades não industriais as atividades lúdicas estavam ligadas ao culto, às festas e às tradições e não se dissociavam do trabalho, pelo princípio do prazer e que nas sociedades modernas o tempo do lazer e do ócio está associado ao consumo e à criação de necessidades materiais. Tais implicações constituem-se como produto de uma sociedade, cujo interesse dominante exige a repressão. Elas apresentam, portanto, um conteúdo e uma função social determinadas por forças externas, sobre as quais o indivíduo não tem controle algum (MARCUSE, 1967).

Conforme já destacamos ao longo das análises, Marcuse (1967, p.26) as definiu como falsas necessidades, dentre as quais destacam-se o descansar, o distrair-se, o comportar-se e o consumir de acordo com os anúncios, bem como amar e odiar o que os outros amam e odeiam. A finalidade delas, então, é conter a emancipação, considerando que a "[...] mais eficaz e resistente forma de guerra contra a libertação é a implantação das necessidades materiais e intelectuais que perpetuam formas obsoletas da luta pela existência" (MARCUSE, 1967, p.26)

Assim,

A liberdade perante a sociedade rouba-lhe a força de ser livre. Pois, por real que possa ser o indivíduo na sua relação com os outros, concebido como absoluto, é uma simples abstracção. Nele não há conteúdo algum que não esteja socialmente constituído, nem movimento algum que prescindia da sociedade, que não esteja orientado de modo que a situação social o anule a ele (ADORNO, 1951b, p.142).

Quanto à estrutura, o trabalho e o lazer assemelham-se cada vez mais, e são ao mesmo tempo determinados e orientados, ou seja, de ambos foram igualmente excluídos o princípio do prazer. Daí o elemento para interpretar a liberdade individual como prisão. O indivíduo vê-se e sente-se livre, mas não o é. Ele “[...] não está menos cativo dentro de si que dentro da universalidade, da sociedade. O cativo categorial da consciência individual reproduz o cativo real de cada indivíduo” (ADORNO, 1969, p.6).

Dessa maneira, como não tem consciência da dominação externa, submete-se às determinações - leis que regulamentam a vida em sociedade, sem questioná-las. Parafraseando o autor, no cativo em si, poderiam os homens perceber o cativo social, ou seja, da conscientização individual acerca das contradições, poderia emergir a compreensão do enorme cativo no qual se converteu a sociedade industrializada, mas impedir tal coisa constituiu o maior interesse do capital, tendo em vista a sua conservação. Tal condição confirma a premissa de que “[...] os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino” (ADORNO, 1972, p.67).

Nesse sentido, a falta de liberdade, a dependência em relação a um instrumental que escapa à consciência daqueles que dele se utilizam, permanece se estendendo universalmente sobre os homens (ADORNO, 1972). Por esse motivo, o princípio do direito que ordena o bem-estar na sociedade das massas não advém da intenção de promover um padrão de vida igualitário para todos. Estudá-lo tal como se apresenta apenas ratifica a intenção de “[...] investir na formação integral do indivíduo, preparando a criança e o jovem não só para o mundo do trabalho, mas sobretudo para viver e interagir no mundo globalizado” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.271), pois como poderão possibilitar a crítica quando admitem e anunciam que para que alguns tenham lazer, outros precisam trabalhar e vice-versa, afirmando que isso significa igualdade de direitos? E, ainda, como saber se realmente os direitos dos trabalhadores são garantidos, quando a abordagem sugerida destaca como direito o salário, mínimo, as férias remuneradas e a carteira de trabalho? Também, quando não se fala em relações de trabalho.

Convém ressaltar que, no momento atual, essas questões merecem uma atenção especial, uma reflexão, à parte. Considerando-se que estamos no centro de uma discussão da redução de direitos dos trabalhadores em favor do capital, não podemos aceitar a violação dos nossos direitos, urge não só discutir, mas se contrapor e resistir às decisões

que estão sendo tomadas para favorecer a economia e a política¹².

Com as discussões tecidas até aqui, notamos que na retomada da temática trabalho, no livro do 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA 2014d) a atenção, mais uma vez, volta-se para a conquista de direitos e não para o conteúdo que envolve o processo histórico de aquisição e de perda desses direitos – relação presente e passado. Aponta-se que os direitos são importantes conquistas da cidadania, porque indicam garantias e respeito aos trabalhadores (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d). Vejamos o que diz o texto *Os trabalhadores conquistam seus direitos* a partir da seguinte afirmação

Desde a grande greve de 1917 até a atualidade, os trabalhadores conquistaram direitos importantes. Essas conquistas foram resultado da sua luta cotidiana por melhores condições de trabalho. Porém, o processo de conquista de direitos é uma luta contínua, que faz parte da cidadania (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.112).

Dessa forma, para a compreensão do texto, propõe-se o seguinte questionamento: “Na sua opinião, por que esses direitos são importantes?” (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.112). Novamente, vemos a discussão ficar na esfera da vivência, sem que seja estabelecida relação com o passado, a fim de compreender a conquista de direitos em movimento e as contradições que envolvem as relações de trabalho no que diz respeito a cada um dos itens tidos como direitos dos trabalhadores. Tanto é que, na sequência do texto, apresenta-se a linha do tempo dos principais direitos conquistados pelos trabalhadores no Brasil:

1927 Proibição do trabalho de crianças até 14 anos.

1932 Jornada de 8 horas para os trabalhadores do comércio e da indústria; proibição do trabalho noturno para mulheres; criação da carteira de trabalho.

1934 Direito a férias para todos os trabalhadores do comércio e da indústria.

1940 Criação do salário mínimo.

1943 Consolidação das leis do Trabalho (CLT), código de leis que assegura os direitos dos trabalhadores.

1963 Trabalhadores rurais ganham os mesmos direitos que os trabalhadores urbanos.

¹² Como a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55 que objetiva congelar as despesas do governo federal com cifras corrigidas pela inflação por até vinte anos; a Medida Provisória - MP 746 que propõe a Reforma do Ensino Médio – reestruturação e flexibilização, a qual incita a crítica por incluir a possibilidade de escolha de diferentes trilhas de formação tradicional e técnica, educação integral e autorização para se contratar professores sem licenciatura, mas que apresentam *'notório saber'*, a fim de beneficiar o 'mercado de trabalho', quando na verdade, não existe mais emprego.

1986 Criação do seguro-desemprego.

1988 Garantia do direito de greve.

2013 Trabalhadores domésticos ganham direitos definidos na CLT (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014, p.112-113).

Acredita-se que, com a exploração da linha do tempo, o aluno compreenda as conquistas dos trabalhadores como expressão de um processo contínuo de lutas pela cidadania. O objetivo da atividade, então, é fazer com que os alunos reconheçam que os direitos não são privilégios, mas conquistas da luta pela liberdade, pela igualdade e pela participação de todos na vida em sociedade. Fala-se, portanto, em garantia de direitos, remontando a ideia de igualdade, mas não possibilita reflexões a respeito do tipo de garantia e de igualdade a que se refere.

Assim, o objeto não é tratado em seu movimento histórico, apenas como avanço – positivismo. As relações de trabalho não são alvo de reflexão, tampouco se analisam as afirmações para compreender se, de fato, o trabalho garante que o trabalhador tenha uma vida digna e se a legislação trabalhista aponta para a igualdade, não só de direitos, mas de condições econômicas, de modo a possibilitar que todos os membros da sociedade, independentemente de etnia e raça usufruam das mesmas condições de sobrevivência. O problemático na questão é apresentar conceitos, como trabalho, direito e igualdade, sem levar em conta ao que correspondem essas palavras nas relações e sem examinar até onde se estende seu âmbito de vigência, o que é falso e irracional (ADORNO, 1972), pois positiviza as contradições e impede a compreensão do todo e o desvelamento do real.

Em relação ao exposto, Marcuse (1967) destaca que “[...] ao exibir suas contradições como sinal de sua veracidade, esse universo da locução se fecha contra qualquer outra locução que se apresente em seus próprios termos” (MARCUSE, 1967, p.97). Nessas condições, a dialética da negação constitui-se um importante elemento para a construção do conhecimento histórico. Segundo Marcuse (1967), quando o conceito dialético adentra a análise do conteúdo histórico e orienta a reflexão, a tensão entre essência e aparência, entre ‘é’ e ‘deve’, torna-se tensão histórica, possibilitando a compreensão das contradições a partir do pensamento crítico e negativo, assim a “[...] Razão se torna Razão histórica” (MARCUSE, 1967, p.140).

De acordo com Marcuse (1967), esta ideia de razão pertence ao movimento do pensamento e da ação, contradiz a ordem estabelecida dos homens e das coisas em nome das forças sociais existentes. Tais forças “[...] revelam o caráter irracional dessa ordem –

pois 'racional' é um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão" (MARCUSE, 1967, p.140) e não para as reproduzir. É válido destacar que a reflexão possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e abstrato e o desvelamento do caráter histórico das contradições reais.

A contradição de que uma coisa seria ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa, idêntica e não idêntica, exprime-se pela linguagem. Segundo Palangana (1998), a linguagem forma e organiza o pensamento, então, por meio dela é possível predestinar e induzir os indivíduos para uma ou outra direção. Nas palavras da autora, as pessoas que detêm o controle do processo produtivo sabem como explorar esse sistema simbólico, para que os homens aceitem o que está dado e valorizem o que a ordem social necessita para continuar se reproduzindo. Com isso, ocorre uma alteração no tratamento dos conceitos; "[...] o significado destes é restringido à representação de operações e comportamento especiais" (MARCUSE, 1967, p.32).

A partir daí, os conceitos que possibilitam a compreensão dos fatos perdem sua representação linguística autêntica. Nisso, a linguagem passa a expressar e a promover a identificação do fato como verdade, anulando a possibilidade de questioná-lo como uma verdade estabelecida. Essa identificação faz a vez de locução entre aquilo que se ensina e o comportamento social desejado que se pretende desenvolver (MARCUSE, 1967). Na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, a construção do conceito ocorre a partir da compreensão do objeto, que depende da capacidade de reflexão de diferenciar o igual do desigual. O conceito, na perspectiva do pensamento dialético, deve possibilitar a percepção de que cada coisa só é o que é, tornando-se aquilo que ela não é.

O termo 'conceito' é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos, se tais coisas são compreendidas [...], tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles. 'Idênticos' no quanto o conceito denota a mesma coisa; 'diferentes' no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que não apareceram na experiência imediata e que 'explicam' a coisa (mediação). Se o conceito jamais denota uma determinada coisa concreta, se é sempre abstrato e geral, assim ocorre porque o conceito compreende mais do que uma determinada coisa ou outra que não ela – alguma condição ou relação universal essencial a determinada coisa, que determina a forma sob a qual ela aparece como um objeto concreto da experiência. Se o conceito de

algo concreto é o produto de classificação, organização e abstração mentais, êsses processos mentais levam à compreensão somente na medida em que reconstituem a determinada coisa em sua condição e relação universais, transcendendo assim a sua aparência imediata na direção de sua realidade (MARCUSE, 1967, p.109).

O conceito, portanto, expressa a compreensão do objeto na sua concretude e na sua totalidade e deve constituir-se como resultado daquilo que é entendido, compreendido, conhecido, por meio de um processo de reflexão. Dessa forma, quando o conceito não resulta de uma reflexão que possibilite a compreensão do objeto no contexto, as palavras e os conceitos tendem a coincidir. Marcuse (1967, p.94-95) destaca que o conceito tende a ser absorvido pela palavra e não apresenta outro conteúdo que não o designado por ela no uso anunciado.

Para Marcuse (1967), isso se constitui expressão de um raciocínio tecnológico, que tende a identificar as coisas e suas funções, assim, a palavra torna-se um clichê e, como tal, governa ela mesma. Na verdade, a comunicação e a mediação, dependendo da maneira proposta, evitam o desenvolvimento do real significado e, como consequência, o conceito torna-se imune à contradição, fecha-se em si mesmo, não dando abertura para questionamentos. E, como destaca PALANGANA (1998), a palavra converte-se em uma camisa de força, já que os homens forjam a palavra de acordo com a intenção.

Seguindo essa linha de raciocínio, quando se trata do conhecimento histórico, percebe-se que a abordagem do conceito não permite pensar, realizar experiências formativas – estabelecer relações. Marcuse exemplifica que “[...] o fato de a forma existente de liberdade ser servidão e de a forma existente de igualdade ser desigualdade sobreposta é impedido de ser expressado pela definição fechada desses conceitos em termos dos poderes que moldam o respectivo universo da locução” (MARCUSE, 1967, p.96), ou seja, a contradição na definição dos conceitos é impedida de ser desvelada pela maneira de articular o discurso.

A linguagem utilizada, portanto, limita-se a expressar um significado com uma conotação política (MARCUSE, 1967) e, de acordo com Marcuse (1967), essa linguagem proclama a reconciliação dos opostos, “os nomes das coisas não são apenas indicativos de sua maneira de funcionar, mas sua maneira (real) de funcionar também define e fecha o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar” (MARCUSE, 1967, p.95). Com isso, o que se destaca torna-se uma declaração a ser aceita e não refletida, de modo que sua negação torna-se impossibilitada.

Nas palavras de Marcuse (1967), a disseminação e a eficácia dessa linguagem são testemunhos da vitória da sociedade sobre as contradições que ela contém, ou seja, estas são reproduzidas sem questionar o sistema social. A saber, a linguagem não apenas reflete os controles externos, mas, torna-se, ela própria, um instrumento de controle até mesmo quando não transmite ordens, mas informação, em que não exige obediência, mas escolhas, em que não exige submissão, mas liberdade.

A análise da questão permite dizer que a linguagem torna-se instrumento de controle e inibe a reflexão, a abstração, o desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória e da capacidade de estabelecer relações, como condição para perceber a contradição. Então, a forma como é proposta e como se desenvolve a lógica discursiva substitui o conhecimento por imagens e documentos, com isso, a dominação que perpassa a esfera do conceito salta para as relações sociais.

Nesse sentido, merece atenção a maneira como é abordado o trabalho dos indígenas no Brasil. No livro do 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b), destacam-se aspectos da vida cotidiana na aldeia, com o intuito de orientar uma discussão acerca dos direitos indígenas. Para tanto, propõe a leitura do depoimento de Fernanda Kaingang, primeira indígena brasileira a receber o título de mestre em Direito por uma universidade pública:

Se o povo tem terra, tem condições de batalhar por seus direitos. Mas se um povo não tem, não tem condição nem de ser povo, física e culturalmente.

Ninguém quer retomar todas as áreas do Brasil, o que se quer é garantir uma condição mínima. [...] A terra precisa ser garantida [...] Essa é maior bandeira dos povos indígenas hoje (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.105).

Na sequência, o livro sugere os seguintes questionamentos: “Qual o significado da expressão: essa é a maior bandeira dos povos indígenas hoje? De acordo com o depoimento, qual é o maior problema enfrentado pelos indígenas brasileiros na atualidade?” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.105). É perceptível, com isso, que a compreensão da condição social dos indígenas não passa pelo estudo do passado, pelo conhecimento da trajetória de luta desse povo no processo de constituição da sociedade brasileira, pois a atenção volta-se para o destaque de que é possível superar e vencer obstáculos, e assim como afirma Delors (1996): encontrando o tesouro escondido dentro de cada um.

De qualquer modo, não há elementos que permitem explorar a história dos primitivos, a violência e o poder exercido sobre eles, mas destacar que cada um pode realizar conquistas, bastando o esforço individual. A reportagem *Jovens indígenas enfrentam cidade para conquistar diploma universitário*, apresentada no livro do 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b), reforça essa ideia:

Quando nos apresentamos e dizemos que somos indígenas, todos perguntam se andamos nus, moramos em ocas, até os professores universitários.

Claro, ainda existem etnias que, por serem afastadas e não ter contatos com os brancos, ainda vivem em ocas, têm costumes mais restritos. Mas já tem [sic] indígenas que moram em cidades, não são mais ocas, já são casas tradicionais. Também têm aldeias já com internet, telefone. A gente tem que acompanhar as coisas, porque, para você sair da aldeia e ir para a universidade sem conhecer telefone, computador, não tem como (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.112).

Sendo assim, o destaque dado aos povos indígenas na formação histórica da sociedade brasileira, além de valorizar os elementos que compõem a singularidade da cultura indígena, tratando de sua habitação, pintura corporal e heranças culturais (BRASIL, 2015), destaca a inserção dos indígenas na sociedade moderna, bem como os direitos conquistados e garantidos, a partir da luta pelo seu reconhecimento. Também é interessante observar que, após os relatos, há propostas de atividades, geralmente relacionadas à vivência dos indígenas, apresentadas em textos ou imagens, como as do livro do 4º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c, p.57): “De acordo com o texto, responda às questões no caderno: a) o que significa ser índio para a comunidade Pataxó? b) por que os Pataxós se consideram diferentes do ‘homem branco’? c) cite pelo menos três valores importantes para você e sua comunidade”. E, ainda:

Leia e copie no caderno as frases na ordem em que ocorreram os fatos; a) observe a imagem e responda no caderno: o artista que pintou a cena presenciou os acontecimentos? Explique sua resposta; b) por que Colombo deu o nome de índios aos habitantes do território que havia alcançado? c) o que fez Colombo ao desembarcar nesse território que posteriormente foi chamado de América? O que aconteceu no dia 22 de abril de 1500? Copie no caderno as afirmativas verdadeiras (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c, p.37).

Trata-se, portanto, de discutir fatos e não de refletir sobre os seus fatores. Todavia, a ênfase no conhecimento acumulado a partir de dados e de fatos específicos sobre o passado

a partir de “[...] questões como: quem foi Pedro Álvares Cabral, ou Zumbi dos Palmares? O que aconteceu em 7 de setembro de 1822? O que comemoramos em vinte e um de abril?” (OLIVEIRA, 2010, p.40) não possibilita compreendê-los como elementos do processo histórico dentro de um contexto social, político e econômico. É consenso que tais conhecimentos não podem ser relegados, pois desempenham um importante papel na compreensão e na elaboração do passado, mas quando o objetivo se limita à informação sobre o passado, sem compreender, historicamente, quem foram esses homens em seus contextos de vida e por que tal conhecimento foi produzido e como chegou até nós (OLIVEIRA, 2010), o indivíduo não se apropria dos elementos necessários para questionar e contra-argumentar.

Ante essa exposição, o aluno pode definir quem foi Pedro Álvares Cabral apresentando alguns dados biográficos retirados do livro didático e até mesmo responder o que aconteceu em 22 de abril de 1500, sem deslocar-se temporalmente, dependendo da maneira como estes conhecimentos são expostos a ele no presente, apenas identificando as informações necessárias para responder às questões propostas com objetividade, sem refletir, sem estabelecer relações. Como esclarece Palangana (1998, p.165), não é o conhecimento que precisa ser combatido, mas a forma como é explorado. E, para responder por que Colombo deu o nome de índios aos habitantes do território que havia alcançado e o que fez ao desembarcar nesse território que posteriormente foi chamado de América, o aluno deve pensar historicamente, deve refletir sobre os fatos e não se apropriar deles como informações isoladas, é preciso considerá-los como decorrentes da dinâmica econômica, política e social.

De acordo com Marcuse (1967), a relação entre presente e passado como objeto de reflexão do pensamento crítico só se torna consciência histórica à medida que torna possível compreender os fatores “[...] que fizeram os fatos, que determinaram o estilo de vida, que estabeleceram os senhores e os servos; projeta os limites e as alternativas” (MARCUSE, 1967, p.105).

Compreende-se que ao fazer uso de imagens, infográficos, mapas e outros recursos, o texto até pode dar informação essencial, mas a “[...] narrativa continua em segurança dentro da estrutura bem redigida de uma história de algum interesse humano” (MARCUSE, 1967, p.99), que não raro, almeja reconhecer a contradição como condição para sinalizar as possibilidades de transformação. Das análises de Adorno (1932) sobre a ideia de história natural depreende-se que

Quando se interpreta um fenômeno particular, suponhamos, a Revolução Francesa, lá se pode encontrar todos os momentos possíveis desse vivente, como, por exemplo, o que já foi, retorna, é acolhido; pode-se verificar o significado da espontaneidade que brota dos seres humanos, encontrar as interrelações causais etc., mas não se consegue levar a facticidade da Revolução Francesa às extremas determinações do ser-fático, e dela resultará, no máximo, uma dimensão de facticidade, que esmaece (ADORNO, 1932, p.5).

Nessa perspectiva, o conhecimento do fato implica no conhecimento do processo que ele acumula em si e aquilo que se apresenta como fato refere-se a algo posto, (re)elaborado pelo homem, com determinada intencionalidade e isso só pode ser descoberto por meio de uma reflexão sobre cada momento da história e do conhecimento, ou seja, sobre aquilo que se considera como conteúdo, bem como sobre as mediações que são feitos sobre ele. Assim, “[...] ao invés de se deleitar com a análise de formas de conhecimento vazias e nulas (ADORNO, 1932, p.15)” deve-se perguntar por que o fizeram os homens, tanto no que diz respeito ao que de fato aconteceu como em relação ao sentido do conteúdo proposto.

Nesse aspecto, propomos uma reflexão acerca das atividades que solicitam para associar a primeira coluna de acordo com a segunda, bem como a que apresentamos a seguir: “no caderno, associe os nomes dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa às suas bandeiras” (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014c, p.33), pois propostas desse tipo apenas reforçam que “[...] de onde a reflexão é expulsa, instala-se em seu lugar a tirania da racionalidade do sempre igual” (FAGUNDES, 2014, p.267). Nas palavras do autor, se o que orienta e direciona é a racionalidade do sempre igual, do ‘mesmo’, a pluralidade e as contradições passam a ser percebidas como elementos negativos, que precisam ser positivados.

Como exemplo de que o passado é referido apenas como afirmação do presente, ou seja, como forma de enfatizar que não existe outra possibilidade de ser, destaca-se a abordagem da temática cultura e cultura afro-brasileira no que se refere ao conteúdo escravidão negra no Brasil. Como uma tentativa de relação do presente com o passado, propõe-se a leitura do texto *Trabalho no engenho*:

Há cerca de 300 anos, a cana-de-açúcar era a principal fonte de riqueza do Brasil. Cidades como Olinda, Recife (ambas em Pernambuco) e Salvador (na Bahia) enriqueceram por meio da transformação da cana em açúcar, feita em engenhos pelo trabalho escravo.

Um engenho de açúcar era formado pela casa-grande, pela senzala e pelo canavial. Em alguns engenhos também havia, geralmente, uma capela e um cemitério.

Os escravos trabalhavam de 18 a 20 horas por dia. Nos engenhos havia também atividades realizadas por homens livres (indígenas e caboclos), como a limpeza do solo, o corte de lenha e o transporte da produção (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.90).

Embora o título faça menção ao trabalho no engenho, o texto não oportuniza uma reflexão acerca das relações de trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar. Destacam-se o engenho e a transformação da cana-de-açúcar feita pelo trabalho escravo, sem apresentar elementos que possibilitem a compreensão do que é trabalho escravo, o que é escravidão e de que maneira se manifesta ou pode se manifestar no presente. Antes de introduzir a atividade, são feitos os seguintes questionamentos: “Você sabe explicar de onde vem o açúcar que usamos diariamente? O que ele tem de semelhante com o álcool que abastece os automóveis?” (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014b, p.90).

Na tentativa de apresentar um trabalho interdisciplinar, acaba-se não colocando o conceito de escravidão no centro da discussão e, como a preocupação com as contradições não está em primeiro plano, no livro do 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d), a ideia de classes é substituída pela de grupos, ao retomar a temática indígena focando a discussão em torno da luta por cidadania e direito à posse de terras. Da mesma forma, a resistência à escravidão no passado, a participação dos negros no processo abolicionista e a luta atual pelo reconhecimento de direitos e pela inserção social recebem atenção com o objetivo de evidenciar a luta e a conquista de direitos (BRASIL, 2015).

Veja como essa questão é explorada no livro do 4º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c):

Enfim, a libertação dos escravos...

Depois de muitos anos de lutas e discussões, o movimento abolicionista, que lutava pelo fim da escravidão, ganhou força.

Em 1988, foi assinada a Lei Áurea, que decretou o fim do regime escravo no Brasil. A partir desse momento, todos os trabalhadores eram pessoas livres.

E o que aconteceu com as pessoas que haviam sido escravizadas? Algumas migraram do campo para a cidade. Aquelas que já tinham um ofício foram incorporadas como trabalhadores livres nas cidades. Muitas não encontraram trabalho, nem moradia e tiveram de conviver com a discriminação. Outras permaneceram no campo trabalhando livremente e recebendo pequenos salários (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014c, p.128).

Enfatiza-se, com isso, que a libertação dos escravos no Brasil aconteceu a partir da

luta do movimento abolicionista e tal evento é narrado pela ótica da luta por direitos engendrada por indivíduos ou grupos sociais que se organizam para defender interesses comuns. Não se leva em consideração, porém, o contexto histórico do século XX e a necessidade de o capital encontrar mercado para seus produtos, ou seja, não se considera a ideia de que a libertação dos escravos negros tornou-se uma necessidade, haja vista que o comércio deixou de ser rentável e o sistema capitalista tinha outras demandas.

Para provocar a reflexão, propõe-se o seguinte questionamento: “Muitas pessoas que haviam sido escravizadas tiveram de conviver com a discriminação. O que isso significa?” (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.128). A discussão, novamente, não recai sobre o conteúdo, mas sobre a discriminação no sentido de abordar aspectos relacionados ao racismo e ao preconceito, elementos capazes de impossibilitar a coesão social, tão defendida por documentos oficiais.

Para o trabalho com essa temática, o livro do 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d) sugere a leitura do texto *A mulher no processo de abolição da escravatura*, seguida das seguintes questões: “a) qual o **talento** de Chiquinha Gonzaga? b) de que forma ela contribuiu para a causa abolicionista?” (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.71, grifo nosso). Nesse contexto, Chiquinha Gonzaga é exaltada, sendo atribuído a ela o papel de líder, elencando suas ações e suas atitudes, que contribuíram para a concretização de um objetivo.

O livro sugere, também, a leitura do texto *A importância da mulher negra no contexto da abolição* (ALVES, BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.128), mediante o qual percebemos que a luta dos grupos sociais discriminados no passado é tratada para valorizar a conquista de direitos no presente e não para ser compreendida no movimento histórico. Desse modo, considera-se que os conteúdos de História são abordados em conexão com o presente de forma crítica e problematizadora.

Isso nos ajuda a explicar por que aspectos sobre a rotina familiar, a cultura, o cotidiano de diferentes grupos indígenas, entre outros, são abordados de modo a veicular uma imagem positiva dos indígenas, afrodescendentes e das mulheres, nos livros didáticos de 4º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c) e de 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d), de modo a considerar, sobretudo, suas participações em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, nas diversas temporalidades históricas, no sentido de exaltar a luta pela conquista de direitos. Observe o que diz o texto: *Direitos dos afro-brasileiros*

A escravidão no Brasil excluiu os negros africanos e seus descendentes brasileiros durante muito tempo da cidadania. Mesmo com essa desvantagem os africanos se destacaram em diversas áreas: música, arte, esportes, literatura, ciências, entre outras.

Para garantir a cidadania plena aos afro-brasileiros, foram criadas leis como o **Estatuto da Igualdade Racial**, de 2010, que visa combater a discriminação e diminuir a desigualdade social e racial (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.149).

Trata-se, novamente, de exaltar a questão do esforço individual e do talento. Nesse caso, Adorno (1951b) ajuda-nos a explicar por que o conteúdo que deveria ser explorado, tendo em vista a apropriação do conhecimento histórico, a partir do desvelamento dos fatores que provocaram os fatos e a formação da verdadeira consciência histórica, convertem-se em informações dessa natureza sob argumentos da seguinte ordem:

A diferença de raças é elevada ao absoluto para que se possa aboli-la de modo absoluto, ainda que nada diferente sobreviva mais. Entretanto, uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma ideia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje [...] (ADORNO, 1951b, p.89).

Com Adorno (1951b), podemos compreender que a exacerbação da diferença de raças é uma estratégia para exaltar a diversidade e, de certo modo, justificar as desigualdades. Ao enfatizar os aspectos culturais, objetiva-se (con)vencer o indivíduo do direito de ser igual e diferente, afirmando que “todos são iguais perante a lei. Todos têm direito a ser diferentes... Sem preconceitos! Sem discriminação!” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.156). Assim, substitui-se a narrativa do conhecimento histórico pela narrativa da conquista de direitos.

Nas palavras de Adorno, “o argumento corrente da tolerância, de que todas as pessoas e todas as raças são iguais é um bumerangue” (ADORNO, 1951b, p.89). Adorno considera que o discurso em torno da tolerância e da igualdade da forma como tem sido afirmado é uma falácia, ou seja, as diferenças reais ou imaginárias são marcas importantes, constituem-se expressão da individualidade e não do individualismo. Elas asseguram, portanto, que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade (ADORNO, 1951b) e que a individualidade, uma vez fortalecida, pode resistir às contradições e assim alcançar a emancipação.

Como “[...] a dominação é disfarçada em igualdade, como se fosse possível equacionar a distância entre a representação e o real, ‘socializando privilégios’ [...]” (PALANGANA, 1998, p.148-149), não há intenção em fazer do conhecimento histórico uma possibilidade de crítica social, tal como defende Adorno (1995). Na abordagem do conhecimento histórico, eliminam-se as discussões da perspectiva da luta de classes, a qual é descrita como se fosse empreendida individualmente ou em grupo e de acordo com interesses específicos, de modo que o resultado só pode ser a conquista de direitos e não a transformação social.

Logo, no intuito de uma formação que objetiva a emancipação e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, isso se converte em um problema, pois de acordo com Adorno (1951b, p.23), as pessoas que pertencem a um mesmo grupo não deveriam nem silenciar seus interesses materiais nem nivelar-se a estes últimos, mas integrá-los em suas relações e assim ultrapassá-los.

Marcuse (1999, p.85) destaca que “[...] a afirmação de que todo o indivíduo possui certos direitos inalienáveis é uma afirmação crítica, mas frequentemente [...] interpretada em favor da eficiência e da concentração do poder”. É perceptível que Marcuse está criticando essa afirmação, porque segundo ele, nela reside o martírio e não a democracia; a ideia de direitos, da maneira como é defendida e, conforme já assinalamos, está a serviço do capital. Nas palavras de Palangana (1998, p.160) [...]“a liberdade, a democracia, a igualdade e a individualidade são, a todo momento, ressaltadas numa organização profundamente repressiva, despótica, desigual, onde a livre individuação só tem vez e voz no reino da fantasia”.

Na verdade, o forte apelo pela aceitação das diferenças, com a intenção de igualar a todos perante a lei e não pela igualdade de condições, denota que as propostas de ensino não se orientam para uma formação que possa tomar de modo crítico e problemático a própria ideia de cidadania que se objetiva consolidar. Segundo o *Guia de livros didáticos de História PNL D 2016* (BRASIL, 2015), na coleção *Ligados.com História* não há incorreções nas ocasiões em que as temáticas relacionadas à cultura indígena, à História da África e à cultura afro-brasileira foram abordadas em momentos específicos ao longo dos volumes (BRASIL, 2015), mas considerando-se que as abordagens deixam de enfatizar a relação dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes com o passado escravista, destacam as experiências desses sujeitos no presente, na contemporaneidade, sem mencionar a presença deles em variados momentos da História.

Isso ajuda a explicar porque a história da formação da sociedade brasileira, bem como a abordagem da história dos indígenas e dos negros no Brasil são feitas a partir da perspectiva cultural, assim como ilustra o trecho abaixo:

O Brasil é um país formado por uma **pluralidade de culturas** [sic]. Os indígenas e outros povos (europeus, africanos e asiáticos) que se estabeleceram no país contribuíram com seus hábitos, costumes e tradições, o que ajudou na formação da sociedade brasileira.

Apesar de muitos direitos serem garantidos aos cidadãos, como respeito às suas diferenças de crenças, costumes e hábitos, o nosso país ainda apresenta desigualdade, injustiça, e exclusão social (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.148).

Nesse caso, reporta-se à diversidade para chamar a atenção do aluno para a necessidade de respeitar as diferenças de crenças, de hábitos e de costumes e pontuar que isso se constitui direito garantido. Embora reconheça que ainda existam desigualdade, injustiça e exclusão social, a história não visa à elaboração do passado com vistas à consciência histórica acerca da formação da sociedade brasileira e das condições objetivas que dão origem às desigualdades, à injustiça e à exclusão social.

Ante o exposto, entende-se que para eliminar as querelas é preciso tornar os conflitos sociais e as desigualdades objetos de estudo. Quando, porém, não se viabiliza o pensar, o refletir acerca dessas questões, para compreender como são produzidas, quais são suas causas, o reconhecimento, o respeito e a aceitação das diferenças ou a tolerância, em nome da paz social, pode resultar na reprodução da desigualdade e não na sua superação (CARVALHO, 2009).

Com isso, pode-se reafirmar que a expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem (HORKHEIMER; ADORNO, 1969), pois, quando não se busca a compreensão das contradições e apenas reforça a afirmação dos direitos de grupos específicos, perde-se o foco na totalidade. Com isso, a possibilidade de estabelecer relações se esvai e, quando não se afirmam os direitos comuns e sim os particularismos, reforça-se o tratamento diferenciado aos membros não da coletividade, mas da comunidade, logo, a igualdade converte-se em oportunidades. Desse modo, o trabalho com a memória cai no esquecimento e o que prevalece são as 'informações' necessárias para o momento.

Além disso, quando a intenção de estudar a história, inclusive da sociedade brasileira, e a vida em sociedade fecha-se a partir de seu aspecto cultural, inibem-se as

possibilidades de conscientização acerca das contradições, de fortalecimento da autodeterminação, que só pode ser encorajada a partir da autorreflexão crítica em torno do objeto de estudo. Voltamos, então, a destacar que o estudo da história dos indígenas e dos africanos, da maneira como é proposto, está em consonância com a perspectiva de educação anunciada pelos documentos oficiais, que orientam para o reconhecimento da diversidade cultural, com vistas à construção de valores e de práticas de cidadania (BRASIL, 2015). No que se refere à questão da diversidade, convém pontuar:

Sob o impacto do holocausto alemão, esta política de valorização da diversidade tem início no imediato pós-guerra, quando o mundo está dividido entre dois blocos políticos: o socialismo, liderado pela URSS e o capitalismo, liderado pelos EUA. Em 1950, o antropólogo Claude Lévi-Strauss, que vinha trabalhando neste organismo em uma comissão que redigiria a Primeira Declaração da UNESCO sobre Raça, foi convidado para falar sobre cultura em um evento – 5ª Sessão da Conferência Geral de 1950 – de grandes proporções internacionais. O tom do discurso antropológico de combate ao determinismo biológico, proferido por este eminente pensador, e divulgado pela UNESCO para ‘um cem número’ [sic] de países aliados, permeará todo o caminho a ser construído pelos organismos internacionais em busca do consenso e da coesão social necessários ao progresso e ao avanço do capital (FAUSTINO, 2011, p.324).

Assim como afirmamos, anteriormente, a partir da análise de documentos, como a LDB nº 9394/96, os PCNs (1998), as DCNEB (2013a) e o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996), os estudos de Faustino (2011) revelam que a valorização da diversidade no contexto do pós-guerra passou a fazer parte dos discursos dos organismos internacionais e dos documentos oficiais. Serviram, portanto, como importante elemento no processo de formação de consenso para se alcançar a coesão social e, assim, possibilitar as condições favoráveis para o progresso e para o avanço do capital.

Para Marcuse (1967), quando conceitos reduzidos governam a análise da realidade humana, individual ou social, mental ou material, chega-se a uma falsa ideia do que é concreto, uma concreção isolada das condições que constituem sua realidade. Nesse contexto, o tratamento operacional do conceito assume uma função política, em que o indivíduo e seu comportamento “[...] são analisados num sentido terapêutico, de ajustamento à sua sociedade. Pensamento e expressão, teoria e prática, são postos em harmonia com os fatos de sua existência sem deixar lugar para a crítica desses fatos” (MARCUSE, 1967, p.110).

Segundo Horkheimer e Adorno (1985), o conceito torna-se a ferramenta ideal que

se encaixa nas coisas no lado pelo qual se pode pegá-las. Contudo, a pretensão do conhecimento é abandonada quando se tenta compreender um dado como tal, sem “[...] tentar descobrir suas relações espaço-temporais e pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano” (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p.34). Assim, conhecer não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas na negação determinante de cada dado imediato, ou seja, daquilo que está posto.

Salientamos que, quando a atenção se volta para aspectos culturais e não históricos de uma determinada temática ou objeto de estudo, em propostas de atividade como esta: “na sua opinião, se todos são iguais perante a lei, por que o Brasil é marcado por desigualdades, exclusão e injustiças” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d, p.149), dificilmente o aluno conseguirá perceber o porquê de, no decorrer da história, os sujeitos terem recebido tratamentos desiguais. Convém enfatizar que o conhecimento necessário para tal reflexão perdeu-se na exacerbação da luta pela conquista de direitos, como expressa a seguinte afirmação: “a luta pela cidadania é uma luta cotidiana de todos, e de cada um, por um país e um mundo mais justo e solidário” (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014, p.142).

Parafrazeando Marcuse (1967), podemos dizer que no universo em que os ideais de democracia tornaram-se intercambiáveis e em que a democracia participativa inibe as possibilidades de se questionar o seu contrário, estamos esquecendo de resgatar os aspectos históricos, as precondições da democracia. Quando “[...] os velhos conceitos históricos são invalidados por redefinições [...] falsificações que, impostas pelas potências existentes e pelos poderes de fato, servem para transformar a falsidade em verdade” (MARCUSE, 1967, p.103), os fundamentos da democracia são harmoniosamente suprimidos.

Tanto é que, nos documentos oficiais que se convertem em propostas de ensino, observamos o que Horkheimer e Adorno (1985) destacam: o conhecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas e, com isso se torna destrutivo. As propostas apresentadas, portanto, não caminham no sentido de uma leitura crítica do contexto sociocultural, de instigar os alunos a compreenderem o mundo que os cerca, desvelando os porquês da diversidade presente nele; tampouco no sentido de desenvolver a consciência reflexiva sobre a História, como condição para evitar um dos problemas do mundo atual: a perda do contato das gerações mais jovens com o passado, ou seja, com a experiência das gerações anteriores, assim como ressalta Hosbsbawm (1995):

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Desse modo, pouco se considera que a memória de uma sociedade é constituída dos testemunhos preservados do seu passado. As propostas apresentadas pelos livros obstam as possibilidades de se estabelecer relações com o passado, sobretudo público, já as práticas se convertem em processos de introjeção de valores: de incentivos à convivência social, ao respeito, à tolerância e à liberdade com vistas à formação de cidadãos bem ajustados, porque não formatados, que almejem a constituição de uma sociedade justa e igualitária, sob o ponto de vista da democracia formal.

Nas palavras de Marcuse (1967), como “os múltiplos processos de introjeção parecem ossificados em reações quase mecânicas, o resultado não é o ajustamento, mas a mimese: uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, a partir dela, com a sociedade em seu todo (MARCUSE, 1967, p.31). Então, a pessoa só poderá libertar-se disso quando tiver consciência da dominação que incide sobre ela, negar o estabelecido e resistir (ADORNO, 1995), renunciando aos ditames dos discursos oficiais que postulam o falso como verdadeiro obstando o desvelamento do real.

Destacamos que as propostas de ensino sistematizadas nos livros analisados são expressão de uma perspectiva de formação que nega não só a autoridade da tradição, do passado, mas do conhecimento necessário para o fortalecimento do indivíduo e para a autonomia (GALUCH; CROCHÍK, 2016). Nesse ínterim, o conceito de conhecimento é substituído por saberes e não se trata apenas de substituição de termo, mas de conteúdo. Como conhecimento, os ‘saberes’ referem-se ao saber de cada um, sendo vistos com a mesma importância da aprendizagem universal. Já o conhecimento histórico dilui-se com a valorização dos saberes prévios e, como consequência, a narrativa histórica fica comprometida. Com isso, “[...] a mesmice regula o presente e as ligações deste com o passado” (PALANGANA, 1998, p.152).

Nesse aspecto, Adorno (1951b) é incisivo ao afirmar que “[...] desde que se eliminou a utopia e se exige a unidade da teoria e da práxis, tornamo-nos demasiado práticos” (ADORNO, 1951b, p.34). Na tentativa de essa afirmação explicar as propostas de

prática de ensino de História, cumpre assinalar que à medida que se exigiu uma relação com o contexto sociocultural, atendendo às necessidades da sociedade em que a criança está inserida, este passou a determinar a teoria, que foi substituída por saberes, com isso o conhecimento produzido e acumulado historicamente esvaziou-se. Na análise das propostas de ensino, foi possível perceber que tanto o conteúdo como a forma concorrem para uma formação que se volta para a adaptação.

Como já mencionado, as propostas apresentadas pelos livros didáticos analisados não conduzem à reflexão sobre a contradição e como determinados fatos se constituíram historicamente e por que se apresentam de tal forma ao homem no presente, indicando suas possibilidades de superação. Se, para Adorno (1995), as contradições são mobilizadoras do pensamento e se não há como alcançar a verdadeira democracia sem refletir sobre as contradições, convém pontuar que diante das contradições que permeiam o exercício da democracia nas modernas sociedades do mundo contemporâneo, a formação, da maneira como está sendo proposta, acaba por promover uma espécie de embrutecimento da capacidade individual de discernimento e, em última instância, o comprometimento do exercício consciente da democracia.

O correto, no entanto, é clarear as contradições sociais que estão presentes em cada temática e não as esconder, ou seja, mostrar as circunstâncias históricas e sociais dos acontecimentos. Com isso, evidenciando o seu movimento, é possível fixar alternativas históricas, tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história (ADORNO, 1995).

5.7 Sobre a formação pretendida: pseudoformação

Após esclarecer a que projeto social a perspectiva de formação expressa nos documentos oficiais responde, é possível desvelar que possibilidades e limites a formação almejada apresenta do ponto de vista do desenvolvimento humano.

Notamos que, como ponto em comum entre os volumes da coleção *Ligados.com História*, destaca-se a ênfase na formação para a cidadania, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/96, os PCNs (BRASIL, 1998, 2001), as DCNEB (BRASIL, 2013a) e as DCNEF (2013c). Então, para concluir a análise das propostas apresentadas pelos livros da coleção *Ligados.com História*, apontaremos para que formação sinalizam e quais são as possibilidades para a sua superação.

Seguindo as orientações dos PCN de História (2001) e das DCNB (BRASIL, 2013b), as propostas analisadas ratificam o que documentos oficiais determinam, a saber: preparar para o exercício da cidadania e de acordo com a LDB nº 9394/96 garantir uma formação mínima. Vale dizer que a formação pretendida é voltada para a dimensão política da cidadania e, como ela parte da ideia de cidadania como conquista de direitos, a visão do que seja democracia apresenta-se distorcida. Para a consecução do objetivo de formar para a cidadania e ao mesmo tempo sedimentar a perspectiva de formação almejada, um conjunto de conceitos que foram (re)definidos e que passaram a ter seu sentido determinado pelos interesses neoliberais, são explorados pelas propostas de ensino analisadas.

No que tange à democracia, notamos que a abordagem converge em democracia participativa, calcada na participação, na escola, sob o propósito de formar para a cidadania, o que induz à formação cidadã, estimulando os indivíduos a se tornarem agentes participativos e responsáveis, a começar pela vida em comunidade, de modo a contribuir para a resolução de problemas imediatos, engendrando processos de tomada de decisão. Como trata-se de uma ideia de participação concedida e não como resultado do exercício de um direito legítimo, sob o discurso da participação, objetiva-se o fortalecimento dos vínculos da democracia formal. Logo, o discurso em torno da formação cidadã torna-se uma falácia, pois, o conhecimento capaz de possibilitar a reflexão, de fortalecer e de mobilizar o indivíduo, é substituído por diferentes saberes e pela valorização da diversidade.

Assim, no intento de formar para o convívio pacífico, de moldar o cidadão responsável e ao mesmo tempo garantir a manutenção das relações sociais, as propostas de ensino estimulam o respeito à diversidade como uma forma de manter a harmonia entre todos e, portanto, manter a coesão social. Dessa forma, a ideia de uma sociedade de classes é ignorada, bem como as contradições e, com isso, a possibilidade de luta é anulada. Exaltam-se, então, os grupos e a comunidade, com a intenção de promover a valorização da pluralidade cultural. Com isso se aproximam mutuamente as consciências das diferentes classes, já que se pode falar de uma sociedade nivelada, de classes médias apenas psicossocialmente, mas não de uma maneira estrutural – objetiva (ADORNO, 2005). Na sociedade dos diferentes, mas não vistos como desiguais, propõe-se uma educação para a aceitação e a conformação em relação à contradição. Sendo assim, o objetivo é positivizar o existente, de modo a torná-lo aceitável e não questionável, inibindo as possibilidades de

negá-lo.

Parafraseando Adorno (2005, p.7), o véu da integração, principalmente na categoria participação, impede que os indivíduos percebam os antagonismos de interesse fortemente estabelecidos. Como resultado, as pessoas sentem-se porta-vozes dos seus ideais, embora esse seja um dado falso e, na situação 'aqui e agora', a consciência nivelada perdura à custa de seu conteúdo de verdade, que postula a identificação cega aos coletivos.

O sujeito, no caso, não é aquele que reconhece sua condição social e luta por melhores condições para todos, mas sim aquele que participa do grupo e da comunidade, que constrói sua história, contribuindo para o exercício exemplar da cidadania e para a consolidação da identidade social. A ideia, por assim dizer, é desenvolver a competência para saber viver juntos a diversidade, o respeito, a tolerância, a equidade, mas não a superação das desigualdades sociais.

Em *Mínima moralia* Adorno (1951b) assinala que

Quando W. Benjamin falava de que, até agora, a história foi escrita do ponto de vista do vencedor e que era preciso escrevê-la sob a perspectiva do vencido, devia ter acrescentado que o conhecimento tem, sem dúvida, de reproduzir a infeliz linearidade da sucessão de vitória e derrota e, ao mesmo tempo, virar-se para o que nesta dinâmica não interveio, ficando - por assim dizer - à beira do caminho os materiais de refugio e os pontos cegos que se subtraem à dialética. É constitutivo da essência do vencido parecer essencial, deslocado e grotesco na sua impotência. O que transcende a sociedade dominante não é só a potencialidade por esta desenvolvida, mas também e em igual medida o que não encaixa de todo nas leis do movimento histórico (ADORNO, 1951b, p.143).

Isso reforça que a formação para a cidadania consolida uma perspectiva de formação marcada por silenciamentos e esquecimentos em relação ao conhecimento histórico. No que se refere ao valorizar a participação histórica dos indivíduos no processo de conquista de direitos “[...] o passado prolonga-se como destruição do passado” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.14), pois não apresenta preocupação em estabelecer um diálogo com o passado, a fim de perceber o desenrolar da História, no sentido de compreender rupturas, permanências e transformações, ou seja, o acontecimento em movimento.

É evidente que as atividades propostas militam “[...] contra a lógica das contradições – favorece os modos de pensamento que conservam as formas de vida estabelecidas e os modos de comportamento que os reproduzem e aprimoram”

(MARCUSE, 1967, p.140-41). Também é fato que as formas de vida estabelecidas e a realidade em questão têm sua própria lógica e sua própria verdade. Marcuse (1967) destaca que o esforço para compreendê-las como tal e para as transcender pressupõe uma lógica diferente, que se oponha aos modos de pensar operacionais vinculados ao senso comum, ou seja, pressupõe a lógica negativa, que consiste em negar o estabelecido e buscar formas para superá-lo. Segundo Marcuse (1967, p.15-16).

[...] a sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida; a aceitação geral do Propósito Nacional, a política.

Como um desdobramento dessa perspectiva de formação, o treino para o exercício da cidadania converte-se em um processo de (de)formação, porque não visa a emancipação e sim a adaptação, a identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal (ADORNO, 1995). A ideia, portanto, não é fortalecer o indivíduo como sujeito e sim os grupos, a comunidade, já que não há preocupação com a formação de uma consciência histórica capaz de forjar um sujeito crítico e reflexivo. Nisso, a criticidade almejada não está vinculada à apropriação do conhecimento, mas à participação nos grupos de convívio com condições de resolver situações-problema e propor melhorias com foco no desenvolvimento da autonomia para agir conforme os direitos e deveres inerentes a cada cidadão. Nas palavras de Adorno (2005, p.9)

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir.

Nessa direção, a autonomia e a criticidade que se busca desenvolver não deixam de ser formais, orientando-se pela apropriação de conteúdos técnicos destituídos da reflexão histórica, uma vez que o conhecimento é reduzido ao saber fazer e, ainda, ao saber ser, conforme orienta o Relatório (DELORS, 1996). O enfoque, então, ao centrar os objetivos de aprendizagem no desenvolvimento de atitudes e de habilidades necessárias para o desenvolvimento da formação cidadã não amplia os processos de formação e o pensamento

perde a força para refletir e para resistir.

Como mencionamos, anteriormente, percebe-se que não há proposta de reflexão em torno do conhecimento histórico, que se esvazia no saber escolar, nas informações e no esforço despendido para exaltar a diversidade como condição para omitir a possibilidade de se identificar nas diferenças, as desigualdades e, ao mesmo tempo, silenciar a possibilidade de qualquer tentativa de luta ou de reivindicação pela igualdade social. A formação para a adaptação, ao se firmar a partir de dois pilares: valorizar a diversidade e formar para a cidadania deixa transparecer que alterações foram e são propostas para o ensino de história, contudo, muda-se o fato pelo acontecimento, todavia, ele não deixa de ser fato, porque a proposta não é analisá-lo em seu movimento. Com isso, muda-se a forma de compreender o indivíduo que, de herói, passa a sujeito histórico, mas de herói nacional passou apenas a líder de determinada comunidade ou grupo de convívio, pertencente à coletividade. Muda-se, então, a ideia de tempo, mas o tempo não deixou de ter uma conotação cronológica, linear, contínua e evolutiva, pois analisa-se o acontecimento como fato, como ação desempenhada por determinado sujeito, grupo ou comunidade em determinado tempo e espaço.

Tal como afirma Adorno (2005, p.8-9), as reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, ao descartarem a antiquada autoridade – seja do conhecimento seja do professor, enfraquece o desenvolvimento do eu e compromete o fortalecimento da individuação, a que está vinculada a verdadeira concepção de liberdade, fazendo desaparecer a ideia de 'vocação', em que a representação de um 'ser singular' é substituída por palavras fortes, como 'ideal' ou 'modelo', nas quais vem inscrito o conceito de identificação, que impossibilita elevá-los à consciência crítica. Diante disso, a vida modelada, pelo princípio da identificação, esgota-se na reprodução de si mesma, na repetição do sistema, de modo que os indivíduos não conseguem manter-se firmes contra elas como condutor de sua própria vida, ao menos compreendendo-a como algo específico da condição humana.

Desse modo, analisando-se as propostas de ensino de História, percebe-se que hoje “[...] nem o próprio passado está já seguro diante do presente que, ao recordá-lo, o vota mais uma vez ao esquecimento” (ADORNO, 1951b, p.37). Assim, ao renunciar o conhecimento histórico, valoriza-se o imediato, os saberes prévios dos alunos para 'ensinar' práticas de cidadania, com isso a relação presente e passado deixa de ser estabelecida e este só é referido enquanto elemento para se afirmar o presente. O objetivo da formação,

portanto, não consiste em instrumentalizar o indivíduo, dotá-lo de conhecimento, para conhecer e poder intervir na realidade com vistas à sua transformação e tampouco promover sua emancipação como sujeito, pois sinaliza para uma educação para a aceitação e para a conformação e não a resistência e a emancipação, visando ao desenvolvimento humano, consubstanciando-se em uma pseudoformação.

A partir desse pressuposto, a formação para a cidadania, em substituição ao ensino e à aprendizagem de conteúdos (transmissão de conteúdos – característica do que se convencionou chamar de escola tradicional), torna-se tão prejudicial quanto o não aprender. Essa forma de aprendizado, parafraseando Horkheimer e Adorno (1985), conduz à autodestruição do ‘esclarecimento’, do pensamento reflexivo, capaz de libertar e de livrar o homem da barbárie. O conhecimento histórico perde o sentido e, com isso, elementos históricos importantes à compreensão do mundo, como a relação entre presente e passado, deixam de ser referidos e tornam-se estranhos. A estranheza, então, gera incertezas, tornando mais seguro aceitar aquilo que é familiar, ou seja, aquilo que tem relação com o presente – a repetição, a permanência.

Nesse sentido, pode-se pontuar que as propostas apresentadas pelos livros didáticos da coleção *Ligados.com História* acabam retirando do conteúdo o seu significado social e histórico, pois “[...] conscientemente ou não, descaracteriza a linguagem do conhecimento histórico, capaz de romper a crosta superficial da sociedade ‘democrática’. Com isso, “as mediações entre passado e presente, que desvelam os fatores que fizeram os fatos, dão significado ao estilo de vida, projetam as fronteiras e as alternativas são desligadas; a dialética bloqueada” (PALANGANA, 1998, p.162-163).

Convém deixar claro que o conhecimento veiculado não forma um indivíduo capaz de contra-argumentar a narrativa histórica pautada no estabelecimento das diferenças e das semelhanças, das mudanças e das permanências de elementos do próprio presente e nas práticas voltadas para o exercício da cidadania, tampouco de vislumbrar outra possibilidade de realidade social. Primeiramente, porque não há entendimento do verdadeiro sentido de democracia; em segundo lugar, porque o conhecimento do passado, que poderia servir de contraponto para negar a ordem estabelecida não é possibilitado.

De acordo com Palangana (1998), torna-se impossível uma reflexão crítica acerca do conceito empobrecido de cidadania que se tenta legitimar, uma cidadania cujos atributos são circunscritos e regulados pelas leis do mercado, sem que se oportunize a apropriação do conhecimento científico, pois a imaginação, a abstração, a percepção, a consciência

crítica, capaz de contradizer, não se desenvolvem, esvaecem-se.

Embora a coleção didática *Ligados.com História* proponha o desenvolvimento das noções de fonte, de memória, de acontecimento, de sujeito histórico, de identidade, de semelhança e de diferença, conceitos fundamentais para o ensino da História, não se trabalha com as noções de contradição, de causa e de ruptura. Também, pouco se considera a simultaneidade e as permanências, destacando-se causas e consequências. No caso, o que estimula a formação nega a verdadeira formação, que para acontecer requer condições para a compreensão e para a apropriação desses elementos, fundamentais para exercitar a crítica – pressupostos reais para a autonomia (ADORNO, 2005).

Parafrazeando Adorno (2005), quando o campo de forças a que chamamos de formação, prende-se a categorias fixas – formar para a cidadania, o processo formativo coloca-se em contradição com aquele que deveria ser o seu verdadeiro sentido. De tal forma, fortalece a cultura da pseudoformação, promovendo uma assimilação regressiva, a qual contribui para

[...] manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que serem os primeiros a serem modificados (ADORNO, 2005, p.6).

Enquanto isso não acontece no mesmo momento em que ocorre a formação, ela já deixa de existir, pois em sua origem reside uma proposta de pseudoformação. Parafrazeando Adorno (2005), o fato de alguns termos terem adquirido hoje características pretensiosas, indicam que a pseudoformação existe e que o conhecimento que pode dar sentido à formação perdeu-se na atualidade e, como consequência, no lugar da construção para a emancipação instaura-se a configuração para a adaptação.

A pseudoformação, portanto, resume-se na fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Assim, ela é substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero e da capacidade de crítica por um 'é isso', sem julgamento (ADORNO, 2005).

Em uma certa análise, o exercício da reflexão histórica requer o compromisso com a totalidade. Adorno (1951a) considera que ao aplicar a ideia de democracia de maneira

meramente formalista, pode levar à completa perversão da democracia e, derradeiramente, à sua abolição. Vale ressaltar que, hoje, as pessoas precisam entender que os verdadeiros princípios democráticos, uma vez violados, impedem o exercício de seus próprios direitos e podem fazê-las passar de sujeitos autodeterminados a objetos das mais obscuras manobras políticas.

Para Adorno (1951a) o esclarecimento democrático deve se basear em todos os recursos do conhecimento científicos a nós disponíveis. Para desvelar o que está implícito nas ideias de justiça e de igualdade, disfarçada em diferença, em diversidade e em pluralidade, as quais apenas proclamam o triunfo da igualdade repressiva Adorno (1951b) considera ser preciso descortinar o véu que nos impede de perceber o real sentido destes termos e, para isso, faz-se necessário apoiar-se no conhecimento produzido e acumulado historicamente.

Do ponto de vista das análises de Adorno (2005, p.7) acredita-se que ainda é a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à pseudoformação socializada. Explicitamente, a forma como está sendo proposta a formação não desenvolve a capacidade de construir relações epistemológicas a partir da realidade, condição que pode levar à perda da experiência do pensamento, deixando de valorizar a apropriação do conhecimento. Todavia e

Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de *cór* [sic]: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação. É possível que a crença no intelecto ou no espírito haja secularizado o teológico, tornando-o algo não essencial, e que a chamada geração jovem a deprecie, mas que o recupere sob outra forma. Onde essa ideologia falta, instala-se uma ideologia pior. O 'homem de espírito', expressão hoje tão desacreditada, é um caráter social em extinção (ADORNO, 2005, p.9).

Então, há que se esclarecer, que não se quer a volta do passado e nem mesmo abrandar a crítica a ele, mas reforçar que a perda da tradição, como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e de formas, que inviabilizam a formação para a autonomia e a emancipação. Tomando como referência a ideia de Horkheimer e Adorno (1985), ao disciplinar tudo o que é único e individual, as propostas de ensino voltadas para a adaptação podem possibilitar que o todo não compreendido se volte como dominação contra o ser e a consciência dos indivíduos. É

evidente que verdadeiras propostas de ensino devem fazer do conhecimento uma possibilidade para eliminar a inconsciência, que impede o pensamento de se fortalecer e do indivíduo realizar a experiência de pensar.

Adorno (2005, p.17) argumenta que “[...] em fases precoces do desenvolvimento, se afrouxam seus bloqueios e se pode fortalecer a reflexão crítica”. Daí a possibilidade de fortalecer a resistência: negar a perspectiva de formação legitimadora da adaptação e viabilizar a possibilidade de desenvolver outras formas de pensar, para além das formas dominantes. Assim, a única possibilidade que resta ao ensino de história é a autorreflexão crítica sobre a pseudoformação em que necessariamente se converteu, pois o que ousa chamar de formação, não vai além da identificação com aquilo que existe. Por tais razões, urge resgatar o sentido do ensino de História, porém, contra a barbárie da pseudoformação, ou seja, deverá ser um ensino com percepção emancipatória, o qual deve buscar desvelar as contradições da sociedade, desenvolver a consciência histórica sedimentada na reflexão e, assim, fortalecer os indivíduos, por meio da apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, que se constituirá o antídoto para evitar que Auschwitz se repita.

Como condição para se eliminar a barbárie e, dessa forma, evitar que Auschwitz se repita, a formação para a emancipação deve, necessariamente, renunciar à ideia de autonomia, de criticidade e de participação da maneira como está sendo orientada e às condições objetivas ou propostas de práticas de ensino, mediante as quais cada indivíduo, em sentido heteronômico, deve submeter-se para se formar. O fato é que, no contexto atual, tais propostas não possibilitam a reflexão, apenas corroboram para a adaptação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das propostas de ensino apresentadas pela coleção de livros didáticos Ligados.com História para o 2º ano (BORELLA; CARVALHAES, 2014a), 3º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014b), 4º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014c) e 5º ano (ALVES; BORELLA; OLIVEIRA, 2014d) do ensino fundamental, com base na Teoria Crítica da Sociedade, possibilitou-nos perceber como a perspectiva de formação expressas em documentos oficiais como CF (1988), LDB – 9394/96, PCN de História, DCNEB e DCNF ganharam formatação nas propostas de ensino apresentadas pela coleção Ligados.com História.

Percebe-se que em nome da inovação e da preocupação em formar para a participação, exacerba-se o presente; com isso, nega-se o conhecimento histórico, impossibilitando a experiência do pensamento. No lugar do conhecimento histórico e da reflexão crítica figuram propostas de desenvolvimento de atitudes e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania. Na ânsia de liberar o instante presente do poder do passado, em vez de reelaborá-lo como algo vivo, faz-se do ensino de História a descrição do passado, colocando-o à disposição do agora. Abordam-se alguns elementos e aspectos como inspiração para um saber praticável, ou seja, considerando-se apenas aquilo que se pode utilizar como material para o progresso e para a manutenção das relações sociais capitalistas. Como exigência da sociedade das massas, substitui-se a apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela introjeção de valores. No lugar da formação 'introjeta-se' a (de)formação, o que, segundo Adorno, se expressa como pseudoformação.

Por tratar-se de uma perspectiva de formação voltada para adaptação à ordem social vigente, do ponto de vista, da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, acreditamos que as propostas de práticas de ensino de História precisam superar a finalidade que lhe tem sido imposta de formar para a cidadania formal, porque assim, como afirmamos no decorrer desta pesquisa a educação não tem o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, tampouco de se restringir à mera transmissão de conhecimentos, cabe à, ela a produção de uma consciência verdadeira, a partir da autorreflexão crítica. Isto seria da maior importância política, pois uma democracia com o dever de não apenas funcionar,

mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 1970).

Como uma educação para a emancipação pressupõe uma formação para a conscientização e tomando como princípio que o objetivo primeiro da educação deveria ser que Auschwitz não se repita este deveria se constituir o primeiro pilar do ensino de História para a formação com vistas à emancipação. O segundo deveria ser a conscientização acerca das contradições, a respeito sobretudo das noções de cidadania e igualdade que se tenta legitimar, a fim de desvelar as condições objetivas que geram e perpetuam a barbárie. O terceiro deveria ser o fortalecimento da subjetividade do indivíduo, com vistas a desenvolver a capacidade de resistência dos processos de dominação, ou seja, a autonomia, como condição para a não dominação (HORKHEIMER; ADORNO, 1969).

E, por fim, o quarto pilar deveria se consubstanciar na construção de uma sociedade livre da barbárie, favorável ao exercício da verdadeira democracia, calcada no compromisso com o respeito, com a tolerância e com a solidariedade orientada para o bem comum, capaz de negar a pseudoformação, que segundo Adorno (1995) se estende por todas as esferas da vida em sociedade,

Por tais razões, desvelar as condições inibidoras e desfavoráveis ao pleno desenvolvimento dos sujeitos com vistas a uma formação para a emancipação e não para a aceitação e conformação se constitui um exercício necessário para que os estudos na área da educação e no campo da História tenham uma intencionalidade – eliminar a barbárie e assim contribuir para que Auschwitz não se repita.

Nesse sentido, esta pesquisa abre campo para investigar como está sendo proposto o ensino de História para os anos finais do ensino fundamental e ainda para o ensino médio ou sobre como é proposto para avaliação em exames externos atendendo às políticas educacionais. E ainda para analisar o potencial formativo das propostas de ensino de História regional. Até aqui, sinalizamos possibilidades de um ensino de história na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, quiçá, de modo intencional e devido aos limites dessa pesquisa não ousamos propor uma organização do ensino de História com base no referencial da Teoria Crítica, abrindo, então para a possibilidade para a continuidade da pesquisa.

Tais possibilidades de investigação constituem-se alternativas viáveis para desvelar as contradições e assim denunciar aquilo que pode ser melhorado na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, buscando a formação e a construção de uma sociedade livre da

barbárie pode ocorrer pelo esvaziamento do conhecimento capaz de possibilitar a crítica, a negação do que é, para que se firme aquilo que poderia vir a ser, em se pensando em transformação social.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1984.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética Negativa**. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Teoria Da Semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf>. Acesso em: 20. dez. 2016.

_____; HORKHEIMER, Max. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix – editora da Universidade de São Paulo, 1956.

_____. **Liderança democrática e manipulação de massas**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1951a. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18. jun. 2016.

_____. **Sobre sujeito e objeto**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1969. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **A ideia de história natural**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1932. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Ideologia. In: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix – editora da Universidade de São Paulo, 1956. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Opini3n, demencia y sociedad**. Disponível em: <<http://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/opinion-demencia-y-sociedad.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016 (c).

_____. **Mínima moralia**. Tradução: Artur Mor3o. Lisboa/Portugal: edições 70, 1951b. Disponível em: <<http://www.mom.arq.ugmg.br/mom/babel/textos/adorno-minima-moralia.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Mínima moralia: reflex3es a partir da vida lesada**. Tradução: Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.

_____. **Os pensadores**. Textos Escolhidos. Editora Nova Cultural: Fundador Victor Civita (1907-1990). Circulo do Livro Ltda, 1996.

_____. **Teoria Estética.** Tradução de Artur Morão. Lisboa/Portugal: edições 70, 1970. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: - **Gesammte Schriften; soziologischen Schriften 1. Frankfurt, Suhrkamp**, vol. 8. Tradução Fávio R Kothe, 1972, p. 354-70.

ALVES, Alexandre; BORELLA, Regina Nogueira e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligados.com História 3º ano.** 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2014b.

ALVES, Alexandre; BORELLA, Regina Nogueira e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligados.com História 4º ano.** 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2014c.

ALVES, Alexandre; BORELLA, Regina Nogueira e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligados.com História 5º ano.** 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2014d.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”.** 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066. Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ÁRIES, Philippe. **O tempo na História.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. O ensino de História: qual metodologia? - **Revista da Faculdade de Porto Alegre. Educação, ciências e letras.** Porto Alegre, nº 16, março/96.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: **Mágia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em <<http://mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/Teses%20sobre%20conceito%20hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Teses sobre o conceito de História,** 1940. Disponível em: <<http://mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/Teses%20sobre%20conceito%20hist%C3%B3ria.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Sobre Alguns Temas em Baudelaire.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, p. 103-149.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).**

Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 239. Disponível em: <<http://www.revistahistoria.ufba.br/20102/r01.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2016.

BORELLA, Regina Nogueira; CARVALHAES, Leylah de. **Ligados.com História 2º ano**. 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva., 2014a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p.1, 10 jan. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vonculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p.1, 10 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (DCNEB). Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). In: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013b, p 6-79.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF). In: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013c, p.102-43.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental De Nove Anos Orientações Para a Inclusão Da Criança De Seis Anos De Idade**. Brasil: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016**. Brasília: MEC, 2014e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8784:edital-pnld-2016>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3ª edição. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 3ª edição. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. Ministério da Educação (MEC). **História: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: Secretária de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, vol. 21, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas ações do FNDE – Formação pela Escola, desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do (SEED, 2ª edição atualizada. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). Caderno do cursista / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância – Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: _____. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974. p.112-123.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.) **História: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino; vol. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 59-82

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.) **História: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino; vol. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 17-34.

CARDOSO, Maria Helena Fernandes e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs). **Escola Fundamental currículo e ensino**. Campinas: São Paulo, Papirus, 1991.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Formação de Professores EAD. Maringá: EDUEM, 2012 (Capítulo I).

_____. Os novos desafios para a educação em face das novas formas de sociabilidade. In: FALCO, Aparecida Meire Calegari (Org.). **Sociologia da Educação: múltiplos olhares**. 2ª ed rev. ampl. Maringá: EDUEM, vol. 09, 2009, p.151-166.

CARVALHO, Ruy; SCHIMTZ, H (org). Automação, competitividade e trabalho. **A Experiência Internacional**. São Paulo. Hucitec, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n 3, 2004, p.549-566.

CORREA, Bianca. **Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.37, n.1, p. 105-120, jan./abr. 2011

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al (Org). **Sociologia do Trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A Regra do jogo, 1985, p. 79-107.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H; CARVALHO, Ruy de Q. (org). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 13-61.

CROCHÍK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educação**. UFG, 28 (1), p.15-35, jan/jun. 2003,

CROCHÍK, José Leon e GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação**. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, p.234-258 jan./mar. 2016.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue00000.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

DUARTE et al (Org). **Sociologia do Trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p.79-107.

FAGUNDES et al. In: GOMES, MUHL e ZUIN. Roberto Luiz; Edson Henrique e Antonio Álvaro Soares (orgs). **Teoria Crítica, Filosofia e Educação – Homenagem a Pedro L.**

Goergen – Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Movimentos Sociais, questão Indígena e educação no contexto da diversidade cultural. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, vol. 11, n. 3, p. 323-335 / set-dez 2011.

FLICKINGER, Hans Georg. Fontes de Conflito na Pedagogia contemporânea. In: GOMES, MUHL e ZUIN. Roberto Luiz; Edson Henrique e Antonio Álvaro Soares (orgs). **Teoria Crítica, Filosofia e Educação – Homenagem a Pedro L. Goergen** – Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORD, Henry. O homem e a máquina. In: Ford, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 72-79.

FORD, Henry. O horror à máquina. In: Ford, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 80-88.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **O rastro e a cicatriz: metáforas da memória**. Pro - Posições Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, vol.13, nº 3 (39), p.125-133, set./dez. 2002

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente**. Maringá: EDUEM, 2013.

GALUCH. M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C.. (Org.). **Diversidade Cultural: políticas e práticas educacionais**. Maringá: EDUEM, vol. 01, 2012, p. 95-116.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. **O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectiva de formação e práticas pedagógicas**. 143 f. Relatório final de pesquisa (Pós-doutorado) – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Universidade de São Paulo, 2016.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda e CROCHÍK, José Leon. **Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação**. Cadernos de Pesquisa, vol.46 n.159, p.234-258 jan./mar. 2016.

GALUCH. M. T. B. Experiência, cultura e formação nos contextos das relações de produção capitalistas. *InterMeio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.14, nº 28, p.71-87, julh./dez. 2008.

GALUCH. M. T. B. **Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência?** Maringá, vol.35, nº 2, p.263-269, jul/dez 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª edição rev., 2ª reimpre. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).

GOMES, MUHL e ZUIN. Roberto Luiz; Edson Henrique e Antonio Álvaro Soares (orgs). **Teoria Crítica, Filosofia e Educação** – Homenagem a Pedro L. Goergen – Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

GUSSO, Mari Ângela. (Org). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba, Pr: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

HARVEY, David. O fordismo. In:_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 121-134

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In:_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135-162.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, Democracia e Terrorismo**. Tradução José Viegas. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GATTI, Décio Júnior. Demandas Sociais, formação de cidadãos e ensino de História. In: **História: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 21, 2010 p.105-130.

LARA, A. M. B. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Diversidade Cultural: políticas e práticas educacionais**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 55-68.

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MAGNO, Maria Ignês carlos. **Sala de Aula: Espaço de Revelações. Prova: Ponto De Reflexões**. Comunicação e Educação, São Paulo, 12): 116 a 122, jan./abr. 1995

MARCUSE, Herbet. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____.

Tecnologia, guerra e facismo. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 73-104.

_____. As novas formas de controle. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 23-27.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O capital.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1989, Livro I, Vol. I. Cap. XII. p.386-422.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: _____. **O capital.** São Paulo: Difel, 1984, Livro I, Vol. I. Cap. XIII. p.423-579.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. Sistema de Ensino e divisão do trabalho. In: **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1992, p.15.

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático: alguns temas de pesquisa.** Rev. Brasileira História Educação. Campinas: São Paulo, v. 12, n 3, 2012, p. 179-197.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil:** trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 13, nº 25/26, set1992/agos1993, p. 143-162.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **História: ensino fundamental.** Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 21, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.) **História: ensino fundamental.** Coleção Explorando o Ensino, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 21, 2010, p. 9-16.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. História. In: GUSSO, Mari Ângela. (Org.) **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 119-134.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **História: ensino fundamental.** Coleção Explorando o Ensino, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 21, 2010, p. 35-58.

PAIM, Elison Antonio. Lembrando, eu existo. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.) **História: ensino fundamental.** Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 21, 2010, p.83-104.

PALANCA, Nelson. Pedagogias da semicultura. In: GOMES, Muhl et al (Orgs) **Teoria Crítica, Filosofia e Educação – Homenagem a Pedro L. Goergen.** Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p. 271-289.

PALANGANA, Isilda Campaner. A individualidade no círculo da cultura mercantilizada.

In: _____. **Individualidade**: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998, p.145-182.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED/DEPG, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental De Nove Anos Orientações Pedagógicas Para Os Anos Iniciais**. Curitiba, 2010.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, Fátima de. **Tensões e ambiguidades em Walter Benjamin: A modernidade em questão**. São Paulo: Plural/Sociologia USP, 1994, p.106-130.

POMBO, Olga. **O elogio da transmissão**. 2008. Disponível em: <<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olga/pombo/elogiodatransmissao.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2016.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Os meios de comunicação de massa nas aulas de História**. São Paulo: Comunicação e Educação, vol.3, p. 81 a 87, mai./ago. 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1988.

SCHEIBE, Leda. **Educação básica no Brasil**: Expansão e qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 18 jan. 2016.

SCHIMTZ, H; CARVALHO, Ruy. (org). Automação, competitividade e trabalho. **A Experiência Internacional**. São Paulo. Hucitec, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.24, nº 48, 2004, p.189-211.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigações sobre a natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/livros/asardnone.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14ª ed.- Rio de Janeiro: Record, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política?** Educação Brasileira, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez., 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 11ª edição. Rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Alexandra Lima; FRONZA, Marcelo. **Memórias do Ensino de História**: entrevista com a Professora Doutora. *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, Vol. 6, N. 3, Dez., 2013.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 8ª edição. São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

TOLEDO, Maria Aparecido Leopoldino Tursi (org). **Ensino de História**: ensaios sobre questões teóricas e práticas. Maringá: Eduem, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992.

_____. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Relatório final de pesquisa. Puc Minas, 2004-2006.

ZANIRATO, Silvia Helena. A teoria e a metodologia na escrita da história. In: MORELLI, Ailton José (Org.). **Introdução ao Estudo da História**. 2ª. ed. Maringá: EDUEM, 2012. Coleção de Formação de Professores EAD, n. 27, p. 13-21.